109109

# РУССКАЯ ШКОЛА
## за рубежом

Книга 25

1927-28

ПРАГА

Издание Объединения Земских и Городских
Деятелей в Чехословакии

3(05)
537

## *СОДЕРЖАНИЕ № 25 (1):*

*ОТ РЕДАКЦИИ* . . . . . 1
*А. БЕМ: В тупике* (Школа повыш. типа в Сов. России) . . . . 5
*Л. ДЕХТЕРЕВ:* Школьный год (Дневник воспитателя) . . . . 25
*М. ГОФМАН:* К вопросу о преподавании теории словесности и истории русск. литературы . . . . . 43
*К. ИВАНОВ:* Электростатическая машина Уимшерста (Wimshurst) . 59
*Проф. Д. СОКОЛЬЦОВ:* Организация школы в Польше . . . . . 64
*М. ВИШНЯК:* Школа в Бессарабии . . . . . 83

Некролог:

*Н. НОВОЖИЛОВ:* Князь П. Д. Долгоруков . . . . . 95

Библиография:

Общая педагогика, организация народного образования:

*П. ПРОКОФЬЕВ:* «Педагогическая Энциклопедия». — *Проф. С. ГЕССЕН:* Русский Педагогический Ежегодник в Латвии. — *ОН-ЖЕ:* Hans Fischl. Sieben Jahre Schulreform in Oesterreich. — *Н. ПАРМАНИН:* Pierre Bovet. Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant . . . . . 99

Методика и учебники:

*Проф. П. БИЦИЛЛИ:* Н. Вулић, Л. М. Сухотин. Историјска Читанка Старог Века. — *Е. А.* W. S. Birkett and G. G. Lewis. The pupils Europe Atlas . . . . . 118

Педагогические журналы:

*И. ГАПЦ:* «Помощь Самообразованию». — *Д. ЧИЖЕВСКИЙ:* «Асъвета». — *П. ПАРМАНИН:* «Nové Školy». — *В. СОБОЛЬ:* «Учителска Мисъль» . . . . . 120

Детская литература:

*КОМИССИЯ ПО ДЕТСКОМУ ЧТЕНИЮ.* Рецензии на книги для детей . 126

Съезды и конференции:

*А. ЖЕКУЛИНА:* Международный конгресс «новой школы» . . . 133

Хроника:

Советская Россия. Иностранная хроника. Зарубежная хроника . . 136
Книги, поступившие в редакцию (на обложке), стр. . . . . 3

---

## *SOMMAIRE:*

*Editorial.* — *A. Boem,* Dans l'impasse (École secondaire en URSS). — *A. Dechterev,* Année scolaire (Journal intime d'un instituteur dans une école des refugiés russes). — *M. Hofmann,* Sur les problèmes de l'enseignement de la littérature dans l'école secondaire. — *K. Ivanov,* Machine électrostatique de Wimshurst — *D. Sokolcov,* Système scolaire en Pologne. — *M. Vichniak,* École russe en Bessarabie. — *N. Novožilov,* Necrologue: Prince P. D. Dolgorukov. — *Bibliographie.* — M-me *A. Žekulina,* Congrès International de la Ligue de la Nouvelle Éducation à Locarno. — *Chronique.*

---

## *АДРЕС РЕДАКЦИИ:*

*Чехословакия* — Praha II, Panská. 16; *Польша* — prof. D. Sokolców. Warszawa, Panska ul., 45, m. 2; *Швейцария* — prof. S. Karcevski, Genève, Université.

# РУССКАЯ ШКОЛА ЗА РУБЕЖОМ

под редакцией проф. **С. И. Гессена**, проф. **С. И. Карцевского**, **Н. Ф. Новожилова** и проф. **Д. М. Сокольцова**.

**Адрес редакции и конторы:** Praha II., Panská ul., 16.

Год изд. 5-й | Прага 1927—28 г. | № 25

109109

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ A NÁRODNÍ OSVĚTY SLOVANSKÁ KNIHOVNA V PRAZE

## От редакции

С выходом 25-й книжки «Русская школа за рубежом» вступает в пятый год своего существования. Срок большой для эмигрантского, особенно же для специального издания, и была, стало-быть, объективная необходимость в подобном журнале, раз он смог выжить. Дело в том, что «Русская школа за рубежом» является единственным независимым органом русской педагогической мысли[1]). И этим определяется уже и самый характер ее деятельности.

Наш журнал должен был не только обслуживать русскую школу вне пределов СССР, но и выполнять ту работу педагогической мысли, которую не может выполнять не свободная мысль на Родине.

В тесном сотрудничестве с Педагогическим Бюро и Объединением русских учительских организаций заграницей, мы работали над тем, чтобы протянуть нити связи между зарубежными школами. Журнал стремился стать идейным центром русской педагогической мысли за рубежом и, поддерживая нарушенную традицию русской педагогической мысли, приобщить к ней русские зарубежные школы. Этому служила и хроника, поставляемая с мест, и методический отдел, который мы очень желали бы расширить в будущем, и описание как отдельных школ за рубежом, так и положения русской меньшинственной школы по отдельным странам. Будущий историк русской эмиграции или русского просвещения найдет некоторые материалы для своей работы только на страницах нашего журнала. В этом отношении, «Русская школа за рубежом» является до известной степени и летописью русской зарубежной школы. С другой стороны, голос нашего журнала, поднимаемый в защиту русской меньшинственной школы, не раз звучал и в комиссиях Лиги Наций. Здесь, как и во всем, что касается зарубежной школы, нам особенно нужны помощь с мест и сотрудничество наших педагогов и деятелей по просвещению.

Ради все тех же целей мы стремились внимательно следить за делом просвещения в СССР, и со всей доступной нам объективностью вести его хронику. Тем самым мы связывали зарубежного учителя с его Родиною, а в то же время давали, если даже и не вполне достаточную, то во всяком слу-

[1]) Харбинские «Вопросы школьной жизни» просуществовали, к сожалению, лишь один год.

чае не искаженную предвзятостью картину педагогической жизни там, дома.

Помимо советской и зарубежной школы, мы посвятили ряд статей школе иностранной, и вообще стремились систематически отмечать все, что встречалось выдающегося в области педагогики, как в Европе, так и в Америке. Этим же диктовалось особенное внимание к библиографическому отделу журнала.

Наконец, общие вопросы теоретической педагогии подвергались в «Русской школе за рубежом» критике и разработке, ибо педагогическая практика плодотворна только до той поры, пока живы ее корни, погруженные в философскую мысль.

Наша деятельность была по-неволе разносторонней, так как в силу ряда обстоятельств нам одним выпало на долю держать знамя русской свободной педагогической мысли.

*

Не нам, конечно, судить о том, насколько успешно справлялись мы со всеми указанными задачами. Однако, мы можем с большим удовлетворением отметить некоторые благоприятные показатели наших достижений.

Нашему органу удалось стать выше разделяющих эмиграцию политических разногласий и привлечь к сотрудничеству на его страницах представителей очень разнообразных политических лагерей. С другой стороны, вся зарубежная печать, без различия направлений, отмечала с неизменным сочувствием и благожелательною критикою появление каждой новой книжки журнала. Мы не можем, в интересах истины, умолчать также о том, что официальная советская педагогическая печать не решилась посвятить «Русской школе за рубежом» ничего, кроме двух-трех грубых и бессодержательных заметок. Не потому ли, что представляемое нами течение мысли ближе рядовому русскому учителю, чем «переподготавливающая» его советская казенная печать?

Иностранная же пресса («Slavonič Review», «Slovanský Přehled», «Prager Presse», Училищен Преглед», «Народна Просьвета» и др.) относилась до сих пор к нашему журналу с чрезвычайно сочувственным вниманием.

Наконец, у «Русской школы за рубежом» установился целый ряд все расширяющихся и углубляющихся связей с представителями иностранной педагогической мысли. На этих страницах встречаются между собою крупнейшие педагоги разных стран. Мы состоим в тесных сношениях с такими центрами, как Institut J. J. Rousseau и Bureau International d'Éducation в Женеве и с целым рядом иностранных редакций.

Особенно укрепляются связи со славянством и растет внимание и интерес к журналу со стороны славянских педагогов. Без поддержки со стороны Чехословацкой республики наш журнал пока еще не был бы в силах существовать самостоя-

тельно. В последнее время болгарское министерство народного просвещения рекомендовало «Русскую школу за рубежом» к выписке в школы Болгарского Царства. Это лестное признание заслуг русской педагогической мысли является в то же время залогом того, что с более широким распространением журнала он получит возможность встать окончательно на собственные ноги и сделаться органом во всех отношениях независимым. Но тут прежде всех должны притти на помощь своему журналу русский зарубежный учитель и педагогические советы русских зарубежных школ. Наконец, в самое последнее время представители нашей редакции встретились с польскими педагогами, развившими в освобожденной Речи Посполитой огромную профессиональную и просветительную деятельность, у которой мы многому можем научиться. Мы уверены, что тесное общение послужит ко взаимному обогащению и пониманию, а понимание неизбежно поведет и к изменениям в ненормальном положении русской школы в Польше.

Так постепенно и даже невольно «Русская школа за рубежом» становится в положение европейского органа педагогической мысли.

*

В нашу эпоху вопросы воспитания и просвещения выдвигаются на первый план с особенною повелительностью. Разрешение политических и социальных проблем, стоящих перед человечеством, требует прежде всего работы педагогической: воспитание здорового юного поколения в духе личной инициативы и междучеловеческой солидарности. В нашем зарубежном существовании эти проблемы принимают еще более осложненный вид. Дело идет о сохранении своего русского лица и о лояльном принятии на себя обязанностей гражданина того или другого нерусского государства, где признано русское меньшинство; для эмигранта же возникает особенно трудная проблема сохранения своей национальной сущности в условиях совершенно чуждого бытия ради надежды вернуться когда-нибудь на родную землю.

Именно этим целям служим и мы:

Образование на родном языке. Свободная активная школа. Укрепление индивидуальности ребенка и воспитание в нем уважения к индивидуальности других людей, к их верованиям, языку и убеждениям. Трезвость мысли и идеализм воли.

В условиях эмигрантской жизни мы стараемся поддерживать традиции лучших русских педагогов и в то же время учимся сами у современной педагогической мысли и знакомим с нею наших зарубежных педагогов.

Но для того, чтобы мы могли выполнять наши задачи, нам необходима действенная помощь русского зарубежного

учительства, русских зарубежных общественных организаций, русских центральных меньшинственных установлений.

Мы зовем русского учителя к живому, постоянному сотрудничеству в журнале. Пусть учитель пишет нам о своей школьной работе, пусть на этих страницах он делится с нашими читателями своим педагогическим опытом, своими достижениями и сомнениями, стоящими перед ним вопросами. Нам хочется, чтобы соединенными усилиями всех школьных работников «Русская школа за рубежом» стала действительно органом всего русского учительства, пребывающего вне пределов России.

Вопросы школьной практики, — приемы и методы обучения, содержание школьного курса, организация ученической среды, — связь школы с семьей, работа над внешкольным просвещением населения, отношение к общественным и государственным органам, учительский быт, профессиональные нужды учительства, — все может и должно быть предметом учительских писем, обращений, заметок, корреспонденций, рефератов, статей...

Пусть возникнут на местах кружки содействия журналу; они могут стать центрами, около которых будет объединяться и оформляться русская педагогическая мысль; эти кружки, привлекая в свой состав представителей туземного учительства, заложат прочные связи с школой других народов, помогут найти общий язык в школьном деле, всегда больно страдающем от взаимного незнания и непонимания...

Тесная, органическая связь журнала с учительством, которая должна получиться в результате такой планомерной работы, может доставить журналу и необходимые материальные средства. Пусть только каждый учитель постарается притти и в этом отношении на помощь журналу. Нам кажется, что как ни беден русский зарубежный учитель, но коллективную подписку на журнал он в силах осуществить; необходимо только в первую очередь добиваться, чтобы каждая русская библиотека имела комплект журнала, каждая русская средняя школа на него подписалась, каждые пять-шесть начальных русских школ объединились для приобретения единственного свободного русского педагогического журнала. Наконец, надо стремиться распространять журнал в среде иностранного учительства, интересующегося русской педагогической мыслью.

Если бы русское учительство откликнулось на наш призыв и обеспечило журналу необходимую поддержку, «Русская школа за рубежом» могла бы с спокойной уверенностью продолжать свою работу.

# В тупике

(Школа повышенного типа в Сов. России)

Школа II ступени с самых первых дней советской реформы была взята новыми руководителями просвещения в России под подозрение. Недавно А. В. Луначарский, бессменный глава наркомпроса РСФСР, красочно поведал о причинах нерасположения советских деятелей просвещения к этой школе. Советской власти нужны были квалифицированные специалисты. Высшая школа была в враждебных руках; студенты того времени, по выражению Луначарского, были «февралистами»: они не приняли октябрьской революции, были враждебны к ней, так как она сорвала сговор интеллигенции с буржуазией. «А что такой сговор шел», глубокомысленно заявляет Луначарский, «ясно потому, что первое послефевральское министерство было составлено из Львова, Терещенко и Коновалова — помещика, банкира и фабриканта»[1]). Тогда-то обратились ко II ступени. «Что же, походили, посмотрели на гимназистов, реалистов, видим — та же самая братия, по наивности, молодости еще более озверелая. Когда я приходил в петербургскую гимназию, они поднимали шум такой, что нужно было иметь большую силу воли, чтобы не сбежать от этих обезьян, которые кривлялись в каком-то трансе. Брать этих самых в высшие учебные заведения?»[2]). Тогда-то был создан особый канал в высшую школу, помимо средней, через рабфаки. Стройная на бумаге теория единой трудовой школы была принесена в жертву соображениям тактического характера. Заключительное звено единой школы, смыкающее ее с высшим образованием, отпало, ибо теряло свой смысл при наличии классового комплектирования высшей школы. Девятилетка стала стихийно снижаться к семилетке, которая превратилась в школу законченного среднего образования. Если девятилетка в РСФСР все же не совсем исчезла, то это объясняется сильной тягой к повышенному образованию, не находящей себе полного удовлетворения в школе — семилетке, и робкой надеждой «проскочить» через девятилетку в вуз. Сыграла свою роль и более устойчивая культурная традиция, связанная с такими центрами, как Петербург и Москва. На Украине, напр., распад единой школы дошел до своего логического конца. Там была взята сознательно линия на снижение народного образования, общеобразовательная школа завершалась семилеткой, над которой уже строилась школа профессионального типа. Но по существу и семилетка казалась руко-

---

[1]) «Нар. Просв.», 1927 г., № 4, стр. 11.

[2]) Там же, стр. 12.

водителям украинского наркомпроса излишней роскошью, они готовы были ограничить общее образование одной четырехлеткой. Надо, однако, отметить, что жизнь заставила украинских просветителей отказаться от такого снижения общего культурного уровня страны. «Наркомпрос Украины предложил еще в прошлом году воздерживаться от открытия семилеток, воздерживаться от открытия школ повышенного типа, а центр внимания направить только на 100%-й охват четырехлеткой», заявил Ряппо, руководитель украинским просвещением, на учительском всесоюзном съезде, «однако, массы не приняли этого предложения. Страна диктовала свою волю тем, что мы за год имеем не только в городе, но и на селе огромное увеличение количества семилеток»[3]).

А. В. Луначарский задним числом признал, что теоретическая схема единой школы потерпела крушение именно на школе II ступени. «Школа II ступени марксистского образца — великолепная вещь», сказал он в уже упомянутой речи. «Когда мы подошли к ее задачам теоретически, в плане, это было очаровательно (!), потому что тут можно было развернуть новый, высокий тип школы... Учительство и весь пролетариат мира понимает, что русский пролетариат, завоевав власть, построил нормальную схему той школы, которую можно назвать действительно пролетарской, социалистической. Но провести ее в жизнь было трудно, даже невозможно. Наполнить пролетариатом эти школы II ступени было трудно, потому что они были размещены в городах, где пролетариата немного, где в лучшем случае можно было набрать городскую бедноту. Поэтому социальный состав их даже на десятом году революции все еще неудовлетворителен. При таком составе учеников, при оппозиции учителей, при чрезвычайной бедности, которая ударила по II ступени, потому что она дороже стоит, да еще при невнимании, антипатии к ней рабочих, — она застряла»[4])...

Напрасно только Луначарский сваливает вину с больной головы на здоровую: нет никаких объективных данных для утверждения, что рабочие в массе относились отрицательно к школе II ступени. Тяга в школу II ступени была общей, и ей не остался чужд и городской рабочий. Об этом свидетельствует довольно ярко и последнее инспекторское обследование школ повышенного типа, охватившее 8 губерний и 6 округов РСФСР. Оно говорит о «напоре населения на повышенную школу в городах» и отмечает противодействие этому напору местных органов народного просвещения, которые, «ориентируясь на норму, установленную законом о всеобщем обучении, стабилизуют и даже снижают свою сеть в городах»[5]). Число детей рабочих в школе II ступени не уменьшилось, как можно бы ожидать при

[3]) «Нар. Просв.», 1927 г., № 4, стр. 27.
[4]) Там же, стр. 12.
[5]) И. Векслер, «Итоги обследования школ повышенного типа инспекторами наркомпроса». — «Нар. Просв.», 1927 г., № 3, стр 8.

предположении, что рабочие относятся к этой школе враждебно, а возросло. Правда, в ней преобладает состав детей служащих (31% в среднем по II ступ., 35% по семилетке), но число детей рабочих и крестьян все же довольно значительно: крестьян — 24,7%, рабочих — 15,2%; в девятилетке — крестьян — 14%, рабочих — 28,2%[6]). Рост числа детей рабочих, особенно в рабочих центрах, временами настолько значителен, что приближает школу II ступени по социальному составу к рабфаку. Так одна из школ г. Владимира насчитывала 67% детей рабочих, а в пяти выборочных школах, находящихся в различных пунктах, рабочих оказалось до 24% по II ступени и до 14% по семилетке. Очевидно, утверждение Луначарского о пренебрежительном отношении рабочих к школе II ступени отражает не массовое настроение рабочих, а только коммунистической верхушки. В разрез с мнением Луначарского идет и мартовское постановление коллегии наркомпроса, в котором признается «заинтересованность широких слоев населения в школах повышенного типа»[7]).

## 2

Если, вопреки этой заинтересованности населения, школа повышенного типа очутилась в «тяжелом» состоянии, что признают и официальные источники, то вина в этом прежде всего лежит в общей школьной политике руководящего центра народного просвещения. Едва ли можно найти более убедительные данные о преступном отношении власти к общеобразовательной массовой школе повышенного типа, чем сравнение стоимости одного ученика этой школы с таковой же стоимостью одного рабфаковца. Для большей ясности приведу и соответствующие данные о стоимости одного учащегося в дореволюционной средней школе. Вот эти данные:

Стоимость обучения одного учащегося (в довоенных рублях):

| в б. средн. школе | на рабфаке | в школе повышен. типа |
|---|---|---|
| 175 р. 19 к. | 205 р. | 21 р. 45 к. |

Таким образом, стоимость обучения одного учащегося школы повышенного типа составляет 13,2% стоимости ученика бывшей средней школы и 10,4% — современного рабфака[8]).

---

[6]) М. Эпштейн, «Основные черты производственного плана главсоцвоса на 1926—27 г.», — «Нар. Просв.», 1927 г., № 1, стр. 11.

[7]) «Нар. Просв.», 1927 г. № 3, стр. 3.

[8]) «Нар. Просв.» 1927 г., № 3, стр. 11. На Украине рабфаки жили за счет бюджета массовой профшколы, заменившей здесь 2-й концентр. Ряппо отметил в своем последнем выступлении это обстоятельство. «В то время, как мы направляли свои рессурсы, главным образом, на высшую школу и рабфаки, в то время, как исполкомы направляли свои средства снизу на 4-летку, среднее образование оставалось между этими двумя бюджетами». («Нар. Просв.», № 4, стр. 30).

Рабфаки были основаны, как мы знаем, со специальной целью создать канал для прохождения коммунистической молодежи в вуз'ы. Трудно даже приблизительно учесть, в какую «копеечку» обошелся стране этот классовой подход, если принять во внимание не только прямые бюджетные ассигнования, но и потерю культурных сил, лишенных образования в нормальной общеобразовательной школе по причине «классового» распределения бюджета...

Только за последние три года на стипендии в рабфаках, т. е. на поддержание в них пролетарского состава израсходовано 52 милл. рублей, т. е. столько, сколько стоило бы обучение в течение этого срока в школе повышенного типа по меньшей мере 412.000 учащихся (расход на одного ученика принят в 42 р.). По смете 1926—27 уч. г. на рабфаки отпущено 12 милл. 701.957 р., что составляет 10,9% бюджета всего наркомпроса РСФСР. При таком же расходе на общеобразовательную школу в ней могло бы получить образование на 302.000 учащихся более, чем это имело место при классовом бюджете, или соответственно расход на одного учащегося мог бы повыситься, а тем самым повысился бы и уровень общего образования.

При столь значительных тратах на рабфаки приходится удивляться, что они не оправдали даже своего прямого назначения. Я не хочу возвращаться к теме о катастрофическом снижении уровня образования в высших учебных заведениях, обусловленном в значительной мере пополнением их кадрами рабфаковцев; об этом уже достаточно в свое время писалось. Для нас сейчас интереснее тот факт, что рабфаки обнаружили тенденцию стать на место II ступени, как школы, нормально подводящей к высшему образованию. Эта тенденция сказалась в двух отношениях: во-первых, в омоложении состава рабфаков, и, во-вторых, в резком изменении их социального состава. Если первые годы рабфаки заполнялись рабочими от станка, в возрасте свыше 20 лет, то сейчас замечается «значительное омоложение состава рабфаковцев»: сильно вырос процент рабфаковцев до 20 лет и уменьшился процент старше 25 лет[9]). Для сравнения приведу данные возрастного состава приема за три последние года по дневным рабфакам:

| | 1924 г. | 1925 г. | 1926 г. |
|---|---|---|---|
| До 25 лет . . . . . | 79,60% | 85,50% | 89,40% |
| Свыше 25 лет . . . . . | 20,40% | 14,50% | 10,60% |

Правда, значение этого фактора все еще весьма относительно, так как средний возрастной состав остается довольно высоким: для 1926 г. до 18 лет — 5,60%, от 18—20 лет — 36,60%, от 20—25 лет — 47,20%, свыше 25 лет — 10,60%[10]).

[9]) А. Кондратьев, «Итоги приема на рабфаки в 1926 г.» — «Нар. Просв.», 1927 г., № 1, стр. 99.

[10]) Там же, стр. 98.

Все же этот факт относительного омоложения сам по себе весьма показателен; он превращает рабочие факультеты в школы рабочей молодежи, стремящейся к высшему образованию. Подтверждают это и другие явления, свидетельствующие о потере рабочими от станка интереса к рабфакам в той форме, как они были задуманы Наркомпросом. Явствует это прежде всего из того, что в рабочей среде все больше обнаруживается тяготение к вечерним рабфакам, дающим возможность не порывать с работой на заводе. «Среди самих рабочих, особенно более квалифицированной их части, замечается огромная тяга на вечерние рабфаки, несмотря на то, что совмещение обучения с работой на производстве крайне тяжело», говорит автор отчета об итогах приема на рабфаки в 1926 г.[11]). Это значит, что подлинный рабочий смотрит на вечерний рабфак прежде всего, как на способ поднятия своего общего образования и не стремится уже во что бы то ни стало в высшую школу. Этим объясняется успех вновь воскресших народных университетов.

Для эволюции рабфаков еще более характерно другое явление — напор крестьянства на дневные рабфаки. Рабфак был задуман, как классовая школа пролетариата, даже более, — как школа, в которой коммунисты-рабочие получают необходимую подготовку для замены собою специалистов во всех областях жизни. Все было сделано для того, чтобы никто, кроме рабочего, не мог фактически использовать тех огромных преимуществ, которые давало звание рабфаковца. Не говоря уже о способе комплектования рабфаков, который исключал проникновение в них не только так называемого «буржуазного элемента», но и детей служащих, само расположение их преимущественно в Москве и Петербурге закрывало, казалось бы, возможность какой бы то ни было конкуренции и со стороны крестьян[12]). И однако, крестьянство обнаружило такой напор на дневные рабфаки, что прием 1926 г. дал уже 53% крестьян, а в провинциальных рабфаках этот процент поднялся уже до 60% (рабочих всего 36%, прочих — 4%). «Социальный состав приемов на дневные рабфаки резко изменился за последние два года в сторону увеличения процента приема крестьян и уменьшения процента приема рабочих», вот вывод, к которому приводит анализ приемов на рабфаки за последние три года[13]). Это обстоятельство весьма встревожило руководящие круги советского просвещения. «В случае сохранения этой тенденции и в дальнейшем», говорит автор отчета об итогах приема на рабфаки за 1926 г., «процент рабочих, поступающих в вуз, будет сведен к небольшой величине, так как количество рабочих, поступающих в вуз помимо рабфаков, крайне невелико»[14]). Со-

[11]) Там же, стр. 100.

[12]) В Москве и Петербурге имеется 21 рабфак с 10.000 учащихся, что составляет 40% всей сети. («Нар. Просв.», 1927 г., № 1, стр. 101).

[13]) Там же, стр. 97.

[14]) Там же, стр. 100.

ветская власть и здесь остается верной себе: она пошла по линии насильственного преграждения доступа крестьянам на рабфаки. Уже имеется постановление коллегии наркомпроса, гласящее: «В виду огромного напора крестьянской молодежи, стучащейся в двери этого преимущественно рабочего учебного заведения, коллегия признала необходимым принять меры к тому, чтобы в дальнейшем рабочие составляли не менее 50% приема на дневные рабфаки и не менее 80% на вечерние рабфаки»[15]). Так «рабоче-крестьянская» власть докатилась до того, что ввела процентную норму для крестьянской молодежи, стремящейся через рабфаки к высшему образованию!

Наметился, таким образом, явный разрыв между дневными и вечерними рабфаками. Первые — обнаружили тенденцию к сближению с общеобразовательной школой повышенного типа, являющейся в идеале нормальным руслом для прохождения в высшую школу; вторые — явно тяготеют к вечерним рабочим университетам, дающим дополнительное образование рабочим у станка[16]). Эта эволюция рабфаков ставит под вопрос необходимость их сохранения в прежнем, весьма дорого стоющем государству, виде. Даже внутри России кое-где ставится вопрос именно в эту плоскость. Что это так, видно из следующего места речи Луначарского на учительском съезде: «Говорят, рабфаки отжили свое время. Зачем теперь рабфаки, когда школы II ступени улучшились в смысле социального состава? Поднимайте, крепите их и пусть по естественному корридору люди идут в вуз. Не нужно, чтобы они лезли по временной пожарной лестнице через окна»[17]). Сам Луначарский, конечно, не согласен с этими голосами, но с ними уже приходится считаться[18]). Пока что, однако, оттягивание соков питания от

---

[15]) Б. М., «В коллегии наркомпроса». (Нар. Просв.», 1927 г., № 2. стр. 112).

[16]) На Украине наблюдается тот же процесс, только там, в соответствии с принятой школьной системой, рабфак вытесняется профшколой, которая в свою очередь постепенно приближается по типу к насильственно устраненной общеобразовательной школе. Ряппо ясно наметил эту эволюцию: «Если поставить себе вопрос, — сказал он, — где то основное русло или где та основная школа, которая даст кадры для высшей школы в будущем, то мы заявляем: это — профшкола, а не рабфак, который имел огромное значение, играл огромную революционную роль и будет играть ее еще ряд лет, но профшкола, которая растет с каждым годом, все больше и больше становится и уже стала его конкурентом». («Нар. Просв.», 1927 г., № 4, стр. 30). И тут-же приведены разительные данные о приеме в техникумы и институты за 1926 г. Оказывается, в институты принято такое же число из профшкол, как и из рабфаков (26%), а в техникумы уже 43% из профшкол и только 5% из рабфаков; прием в с.-хоз. и индустриальные техникумы дал до 70% окончивших профшколы. О приближении профшколы на Украине к общеобразовательной школе свидетельствует факт превращения её из двухлетней в трехлетнюю школу, непосредственно примыкающую к семилетней общеобразовательной школе соцвоса.

[17]) «Нар. Просв.», 1927 г., № 4, стр. 16.

[18]) Один из проектов реорганизации повышенного образования, пред-

школы повышенного типа в пользу рабфаков не только не уменьшится, но еще, вероятно, усилится. На очередь поставлен вопрос о превращении дневных рабфаков в учебные заведения с 4-хлетним курсом вместо 3-хлетнего, что еще более удорожит эту и без того дорогую школу, созданную для целей пролетаризации высшей школы в ущерб общему росту образования страны.

3

Массовая школа II ступени не могла не притти в упадок при том нищенском бюджете, который ей отпускался все эти годы. Мы видели, что даже на десятом году советской власти стоимость обучения одного учащегося в школе повышенного типа едва достигает 10—16% реального расхода на одного ученика до-революционной средней школы, а этот расход, как известно, по сравнению с западными нормами, был весьма низок.

Приведу из недавнего обследования школ повышенного типа в РСФСР некоторые данные о фактическом положении массовой школы II ступени, рисующие довольно безотрадную картину. Школьные помещения, где они были приспособлены под школы, пришли в ветхость и требуют основательного ремонта. Новых зданий не строилось, а число учащихся детей в школах повышенного типа сравнительно с дореволюционным временем увеличилось на 14%; в силу этого, занятия идут всюду в 2—3 смены. Топливо заготовляется в недостаточном количестве: нормы малы, удовлетворяется всего 60—75% потребности, особенно плохо обстоит дело с отоплением школ в сельских местностях, где до сих пор еще не изжиты занятия в верхней одежде. Совсем плохо обслужены школы обстановкой: «Старое наследие — парты — пришли в негодность, места изготовляют новую мебель — обычно столы и скамейки — без спинок; с точки зрения гигиенических требований эта школьная мебель ниже всякой критики; другие виды обстановки (столик и стул для учителя, шкаф, обстановка учительской комнаты) также находятся в неприглядном состоянии или отсутствуют». Старое школьное оборудование «пришло в ветхость и не удовлетворяет текущих потребностей школы ни с качественной, ни с количественной стороны»; как правило, вновь организованные школы имеют крайне слабое оборудование, в особенности школы сельские. Библиотеки «имеют только те школы, которые являются наследниками старых школ». В новых школах нет библиотек. Нет книжного материала для самостоятельной работы, нет материала для чтения. Снабжение бесплатными учебниками очень слабое. Чем дальше вглубь от

---

усматривающий устранение рабфаков, напечатан «в дискуссионном порядке» на страницах журнала «На путях к новой школе» (1927 г., № 4. Н. Павлов, «Вопросы дня в деле народного образования»).

центра, тем бедственнее положение школы в отношении книги и учебников[19]).

Износился не только мертвый инвентарь школы: старый опытный преподавательский состав сходит постепенно на нет, а новый не стоит на должной высоте. «В общем школа живет главным образом старыми преподавателями. Приток новых сил слаб, и силы эти также слабы во всех отношениях — и в методике работы и в предмете своей специальности». Процент преподавателей с высшим образованием заметно падает. Количество преподавателей, имеющих законченное высшее образование, пока еще достаточно в губернских и окружных центрах, где их сохранилось от 50—80%, но в бывших уездных городах процент спускается до 44% и даже до 39%; значительно меньше лиц с высшим образованием в семилетках, в среднем 20—30%, есть случаи снижения до 13,2% и даже до 7% (канская семилетка № 3). В сельских школах II ступени процент лиц с высшим образованием значительно ниже, — имеются школы, где таких лиц совершенно нет. Педагог перегружен работой. «Недостаточность оплаты вызывает погоню за заработком. Заработки на стороне редки. Огромное число педагогов совместительствует в школах. Нормальным считается две нагрузки (36 час.), но дело доходит до 48 часов (правда, здесь имеет некоторое значение и недостаток специалистов-преподавателей)». Что можно требовать от учителя, поставленного в такие условия? «В результате — плохая торопливая педагогическая работа, быстрая изнашиваемость ценных по квалификации специалистов, отрыв от общественной жизни, отрыв от книги, — и все же бедность, не дающая возможности произвести расход на книжку и на газету»[20]). Ко всему надо прибавить еще общие условия работы педагога. Постоянная переработка программ, навязываемые из центра методы, не учитывающие реальной обстановки, невежественные инструктора, коммунистический нажим через комсомол, падение школьной дисциплины — всё это необычайно отягчало работу учителя. Оглядываясь назад, приходится удивляться, как при таких условиях и в такой обстановке русский учитель все же смог спасти школу от подлинного развала, как он не только не бросил своего дела, но еще и находил в себе силы думать об его улучшении.

Педагогу яснее, чем кому либо, что школа, поставленная в нищенские условия, неизбежно должна притти в упадок. При всем напряжении педагогического состава, при всей его жертвенности, — рано или поздно наступает предел, за которым уже и речи не может быть об успешной педагогической работе. К такому пределу подошла вплотную русская школа повышен-

---

[19]) И. Векслер. «Итоги обследования школы повышенного типа инспекторами наркомпроса». — «Нар. Просв.», 1927 г., № 3, стр. 11—13.

[20]) Там же, стр. 13.

ного типа. Если и сейчас еще в столицах можно найти образцовые школы, в которых есть чему поучиться и иностранному педагогу, то массовая школа II ступени находится в периоде несомненного упадка.

Самым тревожным симптомом болезни современной повышенной школы является отмеченный почти всеми факт «педагогической усталости» ее учительского состава. Эта усталость явилась, как реакция на ту «систему дергания», которая выражалась в постоянных новшествах, проводимых сверху. После провала так называемых «красных программ» Гус'а, заменённых упрощенными программами 1926 г.[21]), началось стихийное снижение педагогического процесса по всему фронту. К сожалению, это отступление не только сносит непосильные советской школе нововведения, часто ошибочные в корне, но и те здоровые начала новой школы, которые стали постепенно укрепляться в русской школе еще до прихода советской власти. Это «снижение общего тона школьной жизни», отмеченное уже официальными кругами в упоминавшейся выше резолюции наркомпроса РСФСР, заслуживает самого пристального внимания со стороны всякого, кому судьба русского просвещения не безразлична[22]).

Комплексный метод, удержанный в программах 1926 г., в большинстве случаев проводится лишь формально. «Инструктора-обследователи единодушно констатируют заметный отход мест и в программной работе и в преподавании от комплексности». «Там, где комплексность проводится, она носит внешний характер и не отражается на действительной работе коллективного преподавателя»[23]). Печальнее всего то, что основное требование современной школы — применение активных методов обучения — находит себе все меньше места в массовой школе повышенного типа. «Господствующей формой работы в школах является форма словесной передачи учебного материала учащимся». Отдельные исключения (опыты применения Дальтон-плана и др. формы лабораторных занятий, краеведческий уклон и т. п.) не меняют общего облика школы, как школы «книжно-словесной, да и книжно-словесным методом

---

[21]) См. об этих программах мою статью «Новый этап советской педагогики» в № 23 «Русск. Шк. за руб.» и отд. брош. в изд. Педагогического Бюро (Прага, 1927 г.).

[22]) Пользуюсь случаем, чтобы обратить внимание на статью С. Шацкого «Живая работа» («На пут. к новой школе», 1927 г., №№ 3 и 4), в которой широко поставлен вопрос о разъедающей атмосфере скуки, воцарившейся в деле народного просвещения в Сов. России. — «Надо изумляться тому, говорит Шацкий, как такая полная невероятного разнообразия и жизни эпоха, которую мы переживаем, мало отразилась на массовой организации детского воспитания. Наши школьные занятия скучны; полны скуки и наши детские организации; в особенности скучно то, что, казалось бы, должно быть наиболее живым и занятным, — строительство новой жизни, превращенное в политтрамоту».

[23]) «Нар. Просв.», 1927 г., № 3, стр. 17.

школа работает слабо, — учитель не готовится к уроку». Возрождаются худшие традиции старой школы, когда единственной целью считалось «натаскать» ученика к выпускному экзамену. Теперь сами учащиеся вовлечены в эту психологию натаскивания: для них на первом месте стоит усвоение необходимых для поступления в вуз навыков. Сами учителя «сознают всю убогость своей работы, но бессильны помочь себе». Причины этого бессилия, по данным обследования, следующие: «а) погоня за навыками, усугубленная слабой подготовкой учащихся в 1-й ступени; б) необорудованность школ, при чем сельская школа вынуждена часто в своей работе опираться лишь на слух учащихся, в) отсутствие времени у педагога для индивидуальной подготовки, г) неналаженность коллективной методической работы как внутри школ, так и вне ее и отсутствие руководства»[24]).

Эти общие положения официального обследования школ повышенного типа мне представляется нелишним подкрепить данными и других наблюдений последнего времени над массовой школой II ступени. Вот к какому, напр., выводу приходит автор статьи об обследовании нескольких петербургских школ в части преподавания обществоведения и литературы. «Работа строится на слове. Нет книг и учебников, чтобы воспроизвести проделанную в классе работу, а воспроизводить проделанную работу нужно: бывают опросы, зачеты и т. д. Учащиеся записывают, часто очень старательно записывают все, что говорится и делается на уроках. Записки — почти единственное пособие школьника. Записки — тот источник, к которому он обращается во всех случаях. Но записок его никто не читает, и они представляют рассадник вопиющей безграмотности — и политической, и орфографической, и стилистической, и синтаксической»[25]). Вот один из целого ряда примеров записей в этих школьных тетрадях, заменяющих учебник. Речь идет о Пушкине: «В Петрограде во время учения Пушкин участвовал в подпольных революционных организациях. За участие в подпольной работе Пушкин был сослан на Кавказ. На Кавказе А. С. Пушкин читал произведения французского писателя Байрона... Взгляды Пушкина на жизнь были чисто либеральные. Но под конец жизни А. С. говорит в стихах и произведениях, что — для чего народу свобода! Пусть несут подневольное ярмо» (8 год обучения)[26]). Не приходится уже говорить об орфографии этих записок: «она чудовищна по искажению слов, по пунктуации».

К столь же неутешительным выводам приходит обследователь школ тверской губернии: «Преобладающим видом работы является беседа с записью проработанного на уроке материала. Запись вызывается отсутствием книг. Занимает она

---

[24]) Там же, стр. 18.

[25]) И. Векслер, «По школам Ленинграда». («Нар. Просв.», 1927 г., № 1, стр. 36).

[26]) Там же, стр. 37.

около $^1/_3$ урока (конец)... Много недостатков в технике построения беседы... Всюду приходилось констатировать, что учитель занимается половину или четверть урока с одним учеником, вызванным к доске, почти не обращая внимания на остальных 39 или более, сидящих за партами. В беседе преподаватель сам формулирует подробно вопросы, а удовлетворяется односложными или двусложными ответами, часто даже в хоровой форме. Мало работы по культуре речи ученика, не прививается этот ценнейший навык ни на уроках языка. ни на уроках иных предметов. Недостаточно уделяется внимания преподавателей на поддержание интереса и занимательности на уроке, на то, как реагируют учащиеся на прорабатываемый материал»[27]).

Я нарочно останавливаю внимание на некоторых подробностях, чтобы показать, а педагогу именно эта конкретность важна, как далеко зашел процесс снижения педагогической активности в повышенной школе. Задета основная ткань школьной работы — потеряны дидактические навыки, наличность которых прежде всего свидетельствует об общем уровне постановки школьного дела. Никакие методы не смогут дать положительных результатов там, где нет дидактического умения у педагогов. Плохо построенный урок или задание гибельно для всякого метода. Сами деятели советской школы сейчас сознали, что в спорах о методах они забыли о методике. Заслуга и здесь принадлежит не им, а учительству, которое само стало усиленно искать методического руководства в своей работе. Под давлением учительства заговорили, наконец. и советские теоретики о необходимости уделить больше внимания вопросам методики преподавания. «Методики нужны. Сейчас более, чем когда бы то ни было раньше. Методическое умение учителя — одно из основных требований режима экономии в школе», пишет, напр.. один из самых влиятельных сейчас деятелей советской школы, М. Пистрак. Со всеми неизбежными в таких случаях оговорками пришлось признать, что в области методики преподавания кое-что было сделано и старой русской педагогикой: «Сейчас, на десятом году революции, нам нет нужды полностью и без всякого разбора отвергать все из старых методик, которые отражают старую школу, только потому, что это старое», заявляет тот-же автор[28]).

Нужно ли говорить, что вся совокупность условий, далеко не исчерпанная мною, в которые поставлена школа II ступени, привела к такому падению её уровня, которого не знала и прежняя средняя школа. Достаточно указать на ужасающую цифру второгодничества — доходящего до 40% и более, — «являющегося настоящим бичем повышенной школы», чтобы под-

---

[27]) А. Еголин, «В школах повышенного типа соцвоса тверской губернии». — «Нар. Просв.», 1927 г., № 2, стр. 52—53.

[28]) М. Пистрак, «Режим экономии в школе», «На путях к новой школе», 1927 г., № 2, стр. 8.

твердить это утверждение[29]). О катастрофическом падении общего уровня образования оканчивающих школу повышенного типа писалось уже достаточно, и мы не имеем сейчас возможности уделить внимания этому вопросу. Я думаю, сказанного и без того достаточно, чтобы согласиться с А. В. Луначарским, что школа II ступени «загнила», и что необходимы какие-то решительные меры ее оздоровления.

## 4

Чтобы оздоровить школу II ступени, переживающую острый кризис, надо прежде всего дать себе ясный отчет, каковы цели и задачи этой школы. Но именно этой ясности недостает руководящим органам советского просвещения. Эта неопределенность задач, которая ставилась школе II ступени за эти годы, едва ли не больше вредила ей, чем ее материальная необеспеченность.

Как я уже говорил в начале статьи, в идеале школа II ступени была заключительным звеном единой трудовой школы, открывающей доступ к высшему образованию. В действительности же, как мы видели, она была политикой власти отделена от своего 2-го концентра, и таким образом создалась семилетняя законченная в себе общеобразовательная школа. Девятилетка, правда, отчасти еще сохраняла функцию подготовительной ступени в высшую школу, однако только для небольшой части оканчивающих ее. Эта неопределенность, в которую была поставлена школа II ступени, несомненно отразилась на ее количественном составе. «В нашей стране имеется огромная тяга к повышенной школе, заявил А. В. Луначарский, а между тем рост сети повышенной школы у нас не особенно блестящий. Наоборот, мы имеем даже остановку и в некотором отношении снижение. Правда, по школе-семилетке мы имеем здоровый рост школы. В 1921 г. мы имели 657 школ с 131 тыс. учащихся, затем 900 школ и 190 тыс. учащихся, 12 тыс. школ и 290 тыс. учащихся, 14 тыс. школ и 474 тыс. учащихся, наконец, 18 тыс. школ и 676 тыс. учащихся. Здесь мы имеем совершенно нормальный рост. Но вот со школой II ступени идет хуже... Со школой II ступени и девятилеткой дело идет таким образом, что мы имели в 1920 г. 3800 школ II ступени и 374 тыс. учащихся. А затем это снижалось: 2.700, 1.700, 1.300, 900 и 900. Правда, количество учащихся снижалось медленней, школы укрупнялись, но все таки мы имеем снижение для школы II ступени с 374 тыс. до 264 тыс. И в школе девятилетке, во всех школах, охватывающих все 9 лет обучения, мы тоже имеем известное снижение. Правда, последнее время оно пресеклось, но это благодаря росту групп маленьких, а не взрослых»[30]).

---

[29]) Там же, стр. 11.

[30]) «Нар. Просв.», 1927 г., № 5, стр. 14. В приводимых здесь данных

Что значат эти цифры? Для всякого непредвзятого наблюдателя жизни советской школы — это яркое подтверждение распада единой школы на несколько типов общеобразовательной школы. Единая школа распалась на: 1) четырехлетку — массовую народную школу, 2) семилетку — массовую повышенную школу, преимущественно городского типа, 3) девятилетку — школу, готовящую к высшему образованию. Школа II ступени, в процессе распада единой школы, оказалась вне жизни, и поэтому она то стала численно уменьшаться[31]). На пути этой эволюции общеобразовательной школы стала политика руководящих кругов советского просвещения, пытавшаяся направить школу по иному руслу. Эта политика власти в свою очередь претерпела ряд изменений, обусловленных давлением на нее именно этого эволюционного процесса. В свое время вокруг задач школы II ступени велся горячий спор между деятелями наркомпроса РСФСР и украинским наркомпросом. На Украине с самого начала возобладало течение, враждебное общеобразовательной школе. Профессиональное образование считалось здесь наиболее отвечающим задачам пролетарского государства. Вторая ступень была совершенно уничтожена; над школой-семилеткой строилась сразу двухгодичная школа разных типов (индустриальная, сельско-хозяйственная, торгово-промышленная и др.). Из профшколы и рабфака вербовались кадры в техникумы и вузы (последние, впрочем, на Украине потеряли облик высших учебных заведений, превратившись в чисто профессиональные школы для подготовки специалистов).

Наркомпрос РСФСР долго противился профессионализации школы II ступени, отстаивая — и здесь нельзя не отметить заслуги Луначарского — идею политехнической школы.

109109

---

относительно школ 7-леток содержатся значительные погрешности. В «Трудах ЦСУ» (т. XXVIII, вып. I) развитие сети этих школ показано так: 1920—21 г. — 52 шк., с 6.223 уч-ся (в том числе в сельск. мест. 24 шк., 2.268 уч.); 1921—22 г. — 657 шк., 131.589 уч-ся (366, 58.382); 1922—23 г. — 909 шк., 83.489 уч-ся (552, 19.269); 1923—24 г. — 834 шк., 149.810 уч-ся (64, 11.005); 1924—25 г. — 1068 шк., 228.024 уч-ся (89, 16.398).

[31]) В действительности среднее образование в Сов. России представляет еще более пеструю картину. Ник. Павлов, автор одного из проектов реформы школьной системы в РСФСР, так рисует современное состояние среднего образования: «Старая школа среднего типа совершенно развалилась и устарела. На ее месте возник целый ряд разновидностей школ, стремящихся дать те и другие практические знания, но имеющих различное целевое значение и разнообразную увязку с другими возрастными группами. Это распыление среднего образования идет и в ширь, и в глубь, создавая разнобой и в правовых отношениях и в квалификационных. Простой перечень более оформившихся из них дает уже картину достаточно характерную: рабфаки, фабзавучи, школы крестьянской молодежи, профессионализированные концентры II ступени, профкурсы над семилеткой, профшколы, конторзучи (т. е. школы конторско-торгового ученичества), сельхозучи (школы сельск.-хоз. ученичества), техникумы и т. д. — все они имеют разную целевую установку и различные права». («На путях к новой школе», 1927 г., № 4, стр. 10).

Но, в конце концов, и наркомпрос РСФСР сделал ряд существенных уступок украинской точке зрения. Был выдвинут лозунг профессионализации 2-го концентра II ступени, что реально выразилось в создании так называемых «школ с уклоном». Задача этих школ была в сочетании общего образования с усвоением в течение двух лет какой-нибудь специальности в объеме средней квалификации. «Уклонные школы», созданные наспех, без предварительной подготовки и расширения материального базиса, в большинстве случаев не достигали своей основной цели, а только снижали общий уровень образования учащихся. Сейчас провал профессионализации, в ее первоначальном виде, признается уже открыто, даже более того — раздаются кое-где голоса о необходимости совершенно отказаться от этой затеи. Сторонники профессионализации объясняют неудачу «уклонных школ» недостаточной подготовкой этой реформы. «Реформа была проведена без предварительной подготовки каких бы то ни было условий, которых требовала коллегия наркомпроса: не было подготовлено ни специальных педагогов, ни программ, не было увязки с планирующими и хозяйственными органами», заявил недавно Луначарский в оправдание своей неудачи[32]). Конечно, ни один «буржуазный» министр народного просвещения не имел бы возможности так спокойно говорить о преступном легкомыслии своего ведомства, хотя бы уж потому, что он не мог бы удержаться на своем посту после такого провала. Луначарский поставлен в иные условия: каждая его новая речь представляет сплошной обвинительный материал против ведомства, им так долго и бесславно возглавляемого...

Обследование «уклонных» школ показало, что работа в них в большинстве случаев протекает мало производительно, что в соотношении общеобразовательных и специальных часов всегда наблюдается большая пестрота (общеобразовательные предметы по числу отводимого времени колеблятся между 24 и 36 час. в неделю, а специальные — между 3 и 11 часами). Явно сказывается тенденция в сторону уменьшения количества часов, отводимых на специальные предметы; вместо принятой наркомпросом нормы в 26%, на них отводится в действительности 22%—19%. Излюбленный уклон, предпочитаемый школами, — тот, который заключает в себе больше всего общеобразовательного материала, а именно уклоны педагогический и кооперативный. Легко догадаться, что школы таким путем стараются обойти навязанную им сверху реформу. Не оправдали «уклонные» школы и своего прямого практического назначения, так как сочетание общеобразовательной школы с профессиональным уклоном давало в конце концов и плохую общую подготовку, и слабые профессиональные навыки.

Обследование школ повышенного типа, на которое я уже

---

[32]) «Нар. Просв.», 1927 г., № 1, стр. 11.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1927 - 1928
Číslo výtisku: 25
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 19 - 38

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

неоднократно ссылался, рисует в следующих словах обстановку, в которой протекает работа школ с уклоном: «Школа II ступени в большинстве случаев осуществляет свой уклон в крайне неблагоприятной моральной атмосфере: 1) хозорганы, участвуя так или иначе в проработке вопроса об уклоне, в дальнейшем не только не помогают осуществлению уклона, но отказываются от использования окончивших: на биржах труда всегда имеются более опытные счетоводы, бухгалтеры, совслужащие и т. д., и наши окончившие конкурировать с ними не могут...; 2) учащиеся и их родители к ряду уклонов относятся отрицательно, особенно непопулярны педагогический и кооперативный уклон: занимаясь этими вопросами, иногда в силу вызываемого процессом работы интереса, иногда в силу обязательности их и неизбежности, учащиеся только в редких случаях мыслят себя педагогами или кооператорами[33]); 3) уклон отнимает время (от 20% и выше), над ребятами и педагогами висит экзамен в вуз, позади много пробелов (навыки) и уклон, не дающий перспективы, вызывает к себе, естественно, в общем недружелюбное отношение и педагогов, и ребят, и родителей, 4) трудно обеспечить уклон работниками, так как учительские ставки специалистов не привлекают, 5) местные отделы народного образования не всегда воздерживаются от нажима, и школа принимает тот или иной уклон часто без достаточных оснований, сплошь и рядом независимо от возможности осуществить его»[34]).

Неудивительно, что под давлением жизни во многих случаях пришлось от уклона отказаться, началось «разуклонивание» школы II ступени; так, например, в Вологде уклон был объявлен необязательным, и после этого по «уклонным» предметам продолжали учиться всего около 16% учащихся.

Если руководящий центр, коллегия наркомпроса, только в 1927 г. спохватилась и поставила вопрос о необходимости в спешном порядке заняться вновь вопросом о рациональной постановке профессионализации II ступени, то московскому отделу народного образования такого промедления нельзя поставить в упрек. МОНО проявил в этом вопросе похвальную инициативу и за свой страх и риск провел собственную реформу II ступени в подведомственном ему округе. В своей реформе МОНО оказался куда более последовательным и решительным, чем наркомпрос. Исходя из факта, что семилетка в

[33]) Это положение стоит как бы в противоречии с тем, что излюбленным уклоном является как раз педагогический или кооперативный. Объясняется это противоречие именно тем, что школы сами, подобно родителям и ученикам, подходят к этим уклонам не под углом зрения практических достижений. С точки зрения практической учащиеся не видят в этих уклонах смысла, и терпят, в худшем случае, как неизбежное зло, в лучшем — при хорошей постановке — увлекаются предметами, как таковыми.

[34]) «Нар. Просв.», 1927 г., № 3, стр. 25.

процессе эволюции стала предельным типом общеобразовательной школы и что во 2-м концентре соединить задачи общего образования со специализацией трудно, МОНО окончательно оторвал 2-й концентр, т. е. 8 и 9-ые годы, от единой школы и создал на его месте самостоятельные учебные заведения, так называемые «спецкурсы», задача которых сведена к подготовке специалистов средней и низшей квалификации. В результате этой реформы получилось повторение украинского опыта, в несколько более уродливом виде. В сущности, был создан новый тип двухгодичного профессионального учебного заведения, куда попадали после семи лет общей подготовки. Такая расточительная трата сил, дававшая в итоге д е в я т и лет обучения среднюю или чаще низшую квалификацию, не могла, конечно, оправдать себя. На Украине, как ни относиться по существу к принятой там системе образования, профшкола над семилеткой является все же ступенью к высшему, пусть профессиональному, образованию, тут же создавался просто плохой техникум, без всякой перспективы после его окончания. Таким образом, опыт МОНО, пытавшийся исправить непоследовательность наркомпроса, сам привел к противоречию с принятой в РСФСР системой образования.

Специальное обследование спецкурсов установило несомненную неудачу московской реформы. «Число спецкурсов равно и число учащихся с 1925—26 учебного года до 1926—27 учебного года уменьшилось с 53 с количеством учащихся в 9.568 до 50 курсов с 8.271 учащихся, т. е. количество учащихся за один год уменьшилось приблизительно на 1.300 человек. Из прошедших через квалификационную комиссию 58% присуждена низшая квалификация. Такой значительный процент с низкой квалификацией доказывает, что установка курсов себя не оправдывает, что курсы лишь подводят к специальности. По неполным сведениям, поступившим от 29 курсов (3.500 учащихся), 400 человек поступило на работу. Таким образом, самая большая масса окончивших остается вне стен производства»[35]).

Коллегия наркомпроса, познакомившись из доклада г. Панфилова с состоянием московских спецкурсов, пришла к выводу о необходимости ликвидировать их и приняла постановление, по которому они вновь сливаются в качестве профессионализированного 2-го концентра с теми семилетками, при которых они существовали. Следует отметить, что в своей мотивировке о закрытии спецкурсов коллегия в числе главных мотивов выдвинула указание на принципиальное отступление от существующей системы народного образования в РСФСР и даже обвинила МОНО в «срыве единой трудовой девятилетней политехнической школы в московской губернии». Очевидно, кол-

[35]) «Нар. Просв.», 1927 г., № 2, стр. 114. См. там же, стр. 33, оценку московских спецкурсов, сделанную М. П и с т р а к о м.

легия наркомпроса не хочет видеть, что единая девятилетняя общеобразовательная школа сорвана значительно ранее, и что МОНО пытался только более последовательно провести профессионализацию 2-го концентра, выдвинутую самим наркомпросом.

В противоположном направлении пошли деятели петербургской школы. Здесь мы встречаемся с очень интересной попыткой органического сочетания политехнической школы с известным практическим уклоном. Петербургские педагоги стоят на точке зрения последовательного политехнизма и вовсе не склонны итти на уступки в сторону профессионализации. «Мы стараемся укрепить позицию политехнической школы, пишут они, практикуя уклон как ориентацию на хозяйственное окружение, на практицизм, на воспитание умения и навыков исследовательской работы, прилагать знания в быту, в производстве»[36]). В сущности, перед нами опыт дальнейшего углубления практики активной школы, путем конкретизации работы на определенной избранной школой отрасли труда. Активная школа должна давать учащимся общее развитие, политехническое образование, опираясь на окружающую обстановку, черпая материал из живой жизни. Производственное и общественное окружение школы (фабрика, кооператив, совхоз и т. д.) могут дать этот конкретный жизненный материал и в то же время привить учащемуся ту долю практических навыков, без которых ему трудно вступить в самостоятельную жизнь. Профессионализация здесь не цель, а средство, и этот тип школы повторяет в расширенном понимании опыт краеведческого уклона современной активной школы[37]).

Как отнеслись к этой интересной попытке петербургских педагогов руководящие круги наркомпроса? Казалось, она заслуживала бы всяческого поощрения, так как шла по линии защищаемого наркомпросом политехнического образования? Однако, официальный докладчик по вопросу о профессионализации 2-го концентра на методическом совещании при главсоцвосе, М. Пистрак, осудил не только московский опыт со спецкурсами, но и «ленинградский уклон»[38]). По его мнению, взгляд петербургских педагогов «недооценивает один важный момент. Дело в том, что профессионализация 2-го концентра имеет целью не только использовать производственное и общественное окружение школы, как средство политехнизации

[36]) См. кн. «Трудовая школа с уклоном». Сборник материалов Н.-М. совета ЛГОНО, под ред. К. Никонова и Г. Шевлякова. ГИЗ. М.-Л., 1926 г. (Цит. по «Нар. Просв.», 1927 г., № 2, стр. 42).

[37]) Практические достижения петербургской системы см. в статье: И. Векслер, «По школам Ленинграда». («Нар. Просв.», 1927 г., № 2, стр. 42—51). Особенно интересна постановка и достижения 222-й школы II ступ. Петербурга с индустриальным уклоном и обследованной школы с педагогическим уклоном.

[38]) «Нар. Просв.», 1927 г., № 1, стр. 26.

школы, как «дидактический материал», но и быть полезным этому окружению, готовя для него нужных работников, нужных не «вообще» для производства, а по конкретным требованиям и хозяйственных и планирующих органов края»[39]). Точка зрения М. Пистрака была всецело принята наркомпросом.

Что же нового она вносит по сравнению с тем положением, которое привело уже к провалу «уклонных» школ? В основе все остается по старому, дается только более точная формулировка требований, предъявляемых к реорганизованному 2-му концентру. Эти требования сведены в докладе М. Пистрака к следующим положениям: «а) школа II ступени должна обеспечить достаточный объем общего образования, настолько широкий, чтобы окончивший II ступень мог успешно продолжать образование в вузе, б) II концентр должен ориентировать учащихся в определенной специальности (характер их достаточно определен принятыми раньше решениями наркомпроса) в такой мере, чтобы они (учащиеся) могли по окончании школы быть полезными работниками в данной специальности, могущими скоро и успешно (в течении стажевого года) приобрести на практике определенную, заранее установленную степень квалификации в избранной профессии, в) девятилетка, как единая политехническая школа, должна оба указанных выше требования сочетать с основным характером (в отношении основной цели установки методов работы и характера общеобразовательного материала) трудовой школы, как он выявлен в педагогическом направлении научно-педагогической секции ГУС'а, г) в частности, в отношении учебных планов необходимо установить следующее соотношение между общеобразовательной и специальной частью: не менее $^4/_5$ времени на общее образование на 8-м году обучения и $^2/_3$ на 9-м году; остальное время — на специальную часть, включая практику, примерно в размере $^1/_4$ и $^1/_3$ времени на специальную часть»[40]).

Коллегия наркомпроса, приняв основные положения доклада М. Пистрака, осталась при прежнем решении — проводить и дальше профессионализацию 2-го концентра. Пункт 39-й постановления коллегии по вопросу о состоянии повышенного образования в РСФСР от 3 марта 1927 г. так и гласит: «подтвердить прежние постановления коллегии о профессионализации 2-го концентра II ступени и в частности о недопустимости реорганизации II концентра там, где к этому нет соответствующих предпосылок»[41]).

---

[39]) М. Пистрак, «О профессионализации 2-го концентра II ступени». («Нар. Просв.», 1927 г., № 2, стр. 33).

[40]) Там же, стр. 36.

[41]) «Нар. Просв.», 1927 г., № 3, стр. 7.

5

Внутренние противоречия в системе народного образования РСФСР остались неустраненными. Наркомпрос, оставаясь словесно защитником единой политехнической школы, сам своей политикой поощрения рабфаков и профессионализации 2-го концентра эту систему подрезывает в корне. Попытки реорганизации II ступени, возникшие в обход постановлениям наркомпроса, шли в двух направлениях. Первое направление, московское, исходя из факта разрыва единой школы, окончательно оторвало от нее 2-й концентр II ступени и превратило его в чисто профессиональную школу — «спецкурсы». Этот опыт МОНО, не согласованный до конца с общей системой народного образования РСФСР, потерпел неудачу. Вторая попытка, петербургских педагогов, стремилась выровнять линию наркомпроса, сохранив в чистом виде политехнический характер 2-го концентра. Реорганизация его выразилась в углублении активности обучения, путем конкретизации материала на определенном роде деятельности, связанной с окружающей средой. Эта попытка заслуживала самого серьезного внимания, ибо она отвечала назревшей потребности перестройки всей системы общего образования в направлении его приближения к жизни. Обе эти попытки, пытавшиеся взять более определенное направление в вопросе о реорганизации школы II ступени, были отброшены наркомпросом, оставшимся на своей старой внутренне-противоречивой позиции.

Со стороны же самого населения все резче дает себя чувствовать третье течение, стремящееся сохранить II ступень, как школу формально-образовательную, готовящую исключительно к поступлению в высшую школу. Это течение настолько сильно, что с ним приходится органам наркомпроса сильно считаться.

При описанных условиях вокруг повышенного образования и дальше будет вестись борьба. Официальная позиция вряд ли сможет удержаться, ибо она пытается сочетать непримиримое — политехнизм со специализацией. Рано или поздно придется стать на один из двух возможных путей: 1) или снижения общего образования до семилетней школы, оторвав окончательно среднее образование от высшего, или 2) возврата к единой девятилетней политехнической школе, непосредственно подводящей к высшему образованию. Мы уверены, что в России настолько еще сильны культурные традиции прошлого, что школа II ступени в своем развитии пойдет по второму пути, вопреки противоречивой политике руководящих кругов. Уже сейчас можно наблюдать, как II ступень отвоевывает себе право пополнения высшей школы своими питомцами. Из 22.000 поступивших в вузы в прием 1926 года около половины окончили школу II ступени, что составляет 20% всего выпуска II ступени этого года.

Остается неразрешимым больной вопрос и прежнего нашего среднего образования: что делать с теми, кто в высшую школу не попадает? Мы можем с чувством глубокого удовлетворения отметить, что в этом тревожном вопросе свободная педагогическая мысль, насколько она может проявиться в России, идет по тому же пути, что и на Западе. Об этом прежде всего и говорит опыт реорганизации школы II ступени, предпринятый петербургскими педагогами. Сблизить школу с жизнью, сохранив ее общеобразовательный характер — в этом смысл петербургского опыта. Эта мысль ярко выражена петербургскими педагогами в следующих словах: «Узкая специализация не отвечает потребностям страны. В условиях практической работы (в чем, конечно, цель реформы школы), в условиях широкой культурно-просветительной деятельности, особенно в деревне, нужнее и ценнее человек с более широкими возможностями к культурно-просветительным нуждам» [42]). Средняя школа не должна из стен своих выпускать готового специалиста, неизбежно слабее подготовленного, чем воспитанник узко-профессиональной школы, а должна давать ту степень общего образования, при которой каждый в сравнительно короткий срок сможет получить необходимую подготовку в избранной им отрасли деятельности.

Жизнь сейчас, безусловно, требует перестройки всей системы общего образования. Эта перестройка должна итти в сторону уменьшения теоретичности, оторванности знания от жизни. Уже на школьной скамье необходимо привить учащемуся ряд практических навыков и дать конкретное знание форм человеческого труда. В этом именно направлении идут все усилия реформаторов среднего образования на Западе. Под этим углом зрения заслуживает внимания и эволюция повышенного образования в Сов. России. Кризис школы II ступени интересен не только как отражение русской действительности, но и как болезненный процесс нарождения новой синтетической школы, над созданием которой сейчас работает педагогическая мысль всего культурного человечества. Этот синтетический идеал нового образования будет найден, и в его практическое осуществление свою долю внесет и русский опыт.

**А. Бем.**

---

[42]) Сборник «Трудовая школа с уклоном», стр. 73. Цитирую по «Нар. Просв.», 1927 г., № 2, стр. 49.

# Школьный год

(Дневник воспитателя)

Воспитание — величайшая и труднейшая задача, какая может быть дана человеку.

И. Кант.

Как велика возможность повредить ребенку и как мала — помочь ему.

Эллен Кей.

1 сентября. Свой интернат я перевел сегодня в новое, только что отремонтированное помещение. Довольно большая и светлая комната. Два огромных окна с мелким переплетом рам, — совсем мастерская художника. Рядом — моя небольшая комната с дверью в интернат.

Начался съезд воспитанников. В настоящее время у меня уже трое: Ваня, Петя и Саша.

7 сентября. Наконец-то и моя комната отремонтирована. Завтра утром перехожу в нее. Комната эта тем хороша, что вход в нее через мой интернат. Откроешь дверь — и все мальчики налицо. Окно выходит на детскую площадку, — это тоже преимущество. Я рад моему домику, как родному.

10 сентября. Прибыли из Сев. Болгарии братья Ника, Коля и Федя. Опять оживился интернат, захлеснутый радостными детскими голосами. Мальчики должны были прибыть 15-го, но сил не хватило дождаться этого срока, скорее хотелось в гимназию, в свой интернат.

14 сентября. Мальчики прибывают непрерывной волной. Прибыл и Саша с мамой. Прощаясь с мамой, Саша горько, безутешно плакал. Это, пожалуй, единственный пример слез при расставании. Остальные мальчики рвутся сюда, считают дни до желанного приезда. Здесь им веселее и — как ни странно — большею частью уютнее, теплее, сытнее... Одна из матерей пишет мне: «...Брать детей на праздники я не буду, уж очень тяжело с ними на 300 лев в неделю... И я мучаюсь, и они голодают в буквальном смысле слова»... Другая пишет: «...Миша очень слабенький и худенький — кожа, да кости, — уж очень голодно мы живем»...

15 сентября. Саша — дефективный мальчик. Ему в настоящее время 12 лет, но он все еще в приготовительном классе. Страдает головными болями. Ему дважды трепаниро-

вали череп и, повидимому, не совсем удачно. Я заметил: если Саша разнервничается (часто из-за пустяков), раскапризничается, заупрямится — лучше всего оставить его в покое. Тогда он утихает, становится приветливым, улыбается. Еще лучше, как бы не замечая капризного состояния, поручить ему какое-нибудь несложное дело. Непременно выполнит — и придет в себя.

Маленький Миша удивительно похож на своего старшего брата Нику (тоже у меня). Ему всего лишь 6 лет и 4 месяца, но это живой, бодрый и беспечный мальчик. Думаю, много радости внесет он в нашу жизнь.

В 10 ч. утра в помещении столовой мальчиков (общей столовой для трех мужских интернатов) состоялся молебен перед началом занятий, а в 3 часа дня — заседание педагогического совета.

16 сентября. Первый день занятий, как утренних, так и вечерних.

Распорядок дня: утро: 6 ч. 45 м. — подъем; 7 ч. 30 м. — молитва и чай; 7 ч. 50 м. — молитва перед занятиями; день: 8 ч. — 12 ч. 50 м. — уроки; 1 ч. — обед; 3 ч. — 5 ч. 30 м. — дополнительные занятия; вечер: 5 ч. 45 м. — ужин; 6 ч. 30 м. — 8 ч. 30 м. — вечерние занятия — обязательное приготовление уроков в классах под наблюдением воспитателей (они же и классные наставники); 8 ч. 40 м. — раздача хлеба и молитва.

17 сентября. Печальный факт: Саше придется уехать к родителям, так как он еженощно ходит под себя (10-ти лет, в 1-ом классе). Наш врач не позволяет таким оставаться в интернате: сильный аммиакальный запах заражает воздух, а лазарет наш слишком мал для постоянных больных. Боролся с болезнью я всячески: и делал ему по утрам холодные обтирания, и будил по ночам, и не позволял спать на мягком — ничто не помогало.

18 сентября. Сережа (12-ти лет, в 1-м классе) жалуется на общую слабость, головную боль, головокружение. Днем спит. Здоровье его меня очень тревожит. Ранка на шее — лимфатического порядка — до сих пор не закрылась. Обо всем этом я опять сообщил врачу.

Состоялся медицинский осмотр мальчиков (Сереже необходимо усиленное питание) и раздача учебных пособий. Так я малышей своих и не видел, т. е. был с ними в деловых сношениях, не принадлежа их интимному миру ни на минуту. Только поздним вечером я успел с ними побеседовать (на тему о родных). Оказывается, из 30-ти мальчиков никто ни разу не был ни в Москве, ни в Петербурге.

20 сентября. Опять наступили великолепные, но уже осенние дни. По утрам и по вечерам веет холодком. Улей мой в полном сборе, он жужжит с 7 ч. утра до 10 ч. вечера. Работы непочатый край, и это — счастье... У меня 30 мальчиков, от

5 до 15 лет, начиная азбучниками и кончая третьим классом; из них: звуковиков — 7, от 5 до 10 лет; «приготовишек» — 7, от 9 до 12 лет; первоклассников — 6, от 10 до 15 лет; второклассников — 7, от 11 до 14 лет; третьеклассников — 3, от 12 до 14 лет.

22 сентября. Печальные размышления одолевают душу... Где же та радостная атмосфера, которой должна дышать всякая школа? — И у детей, и у педагогов нарушена психика.

Вот и день прошел, и вечерние занятия закончены... Хлеб съеден, все мальчики в постелях. Тишина. И среди этой (добровольной) тишины — спокойный, милый голос Мики (14-ти лет, в 3-ем классе): он рассказывает тысяча первую историю. Эта история им придумана, но впечатление — будто вычитана она, до того красочна, оригинальна... Все слушают, не проронив слова. Иногда рассказывает Петя (13-ти лет, в 3-ем классе), или еще кто-нибудь, но у них выходит как-то бледно, сухо... В данной области Мика пока не превзойден. Я все более и более убежден, что в Микином изящном теле обитает душа поразительной красоты. Но он сам этого не замечает. И слава Богу, пусть подольше остается тем скромным мальчиком, каким мы все его знаем. В нем много еще детского, несмотря на его 14 лет... Да, паспортных 14 лет, но на самом деле педагог дал бы ему 12-ть.

23 сентября. Вчера у Миши разболелись зубы. Ночью он спал беспокойно, дважды упал с постели на пол. Утром поднялся с головной болью. Появился жар, а с ним и слезы. Я измерил температуру — 40°. Немедленно отнес его в лазарет и передал фельдшеру.

В своей комнате я поместил братьев Валю (9 лет, пригот. кл.) и Костю (10-ти лет, пригот. кл.). Таким образом я совсем разрядил интернат — все спят вдоль стен, центр свободен.

М. пишет мне из города Н. (Сов. Россия): «На другой день я случайно попала в один из Н-х подвалов, где от медленного истощения погибает обнищавшая интеллигентная семья, состоящая из двух пожилых женщин, молодой матери и 3-х детей. Все шестеро живут на 30 р. жалованья, хватающего на 2 недели. Подвал такой, что в полдень горит лампа. Где-то в комнате в углу метался ребенок, заболевший скарлатиной; девочка просила есть, а в доме был фунт сухого хлеба (дала соседка) и ни копейки денег. Не посетуйте, я с Вашего невидимого согласия отдала часть Ваших денег. Вы сделали бы так же, я знаю... Боже мой, как много страданий... Как страшно быть сытой, одетой, в тепле и уюте, в семье, в обществе, когда так много выброшенных за борт... Мало целой жизни — всю ее целиком можно заполнить чужими страданиями. И после этого подвала грохочущая С-ая улица, дамы, одетые по последней моде, витрины богатейших магазинов, автомобили, кричащие вывески, — и где-нибудь в уголке, на пыльном троту-

аре нищий ребенок с всклокоченными волосами, с размазанной по лицу грязью, спящий под ногами прохожих... Да разве мы не язычники? Да разве можно так жить... Да разве можно молчать о наших каменных сердцах...»

Это письмо заставило меня призадуматься. И у нас много вопиющей нужды, и у нас... молчат каменные сердца...

У Миши инфлуэнца.

24 сентября. Мише лучше, температура 37,5°. Но зато заболел его сосед по койке Саша. Та же инфлуэнца. Взят в лазарет. — Когда я возвращался домой от доктора, с изсиня-темного неба прямо мне в душу светил тонкий серп луны. Нет, в моей душе ни капли нет ненависти к настоящему, только... огромная печаль.

С. С. мне пишет из Нью-Йорка: «...Служение детям — лучшее служение родине. Мой совет — не бросайте Вашего дела...»

Никогда и ни при каких обстоятельствах не брошу я этого дела. С. С. — сам педагог по профессии — может быть спокоен.

25 сентября. Во время урока географии Витя (12-ти лет, в 3-м классе) отвечал у доски. В это время футбольный мяч угодил в окно (у воспитанников VI-го класса был свободный урок), разбил его вдребезги, и один из осколков попал острием в обнаженную ногу Вити. Порез оказался настолько сильным, что немедленно был вызван врач, который и наложил на рану швы. Я присутствовал во время операции: ни крика, ни стона, ни слезинки... Только просил меня все время, чтобы я не писал его родителям о случившемся — это их очень обеспокоило бы... Теперь Витя лежит в лазарете.

У Миши температура 36,6°, у Саши — 38,0°.

После обеда мои мальчики расчистили у входа в интернат небольшой участок земли с пятью кустами красной смородины, поставили две скамейки и счастливы — это их сад, место отдохновения после уроков. Лопата, грабли, тачка, оживленные лица, звонкие голоса. Как это все скромно, но как все это чудесно...

26 сентября. Получил книги из Софии, в их числе «Старшины Вильбайской школы» Тальбота, которую начал читать вслух мальчикам. Ночью разразилась сильная гроза. Пришлось разбудить детей, чтобы отодвинуть койки от окон.

Миша поправился и вернулся в интернат.

28 сентября. Не в осуждение кого-либо скажу: масса рутины остается в нашей эмигрантской школе... Нет ни вдохновения, ни самостоятельного творчества. Дети хлопают ушами на утренних уроках и сидят по вечерам без увлечения над книгами — «зубрят отсюда и до сюда»... И это всюду, во всей нашей школе, от Финляндии до Парижа. Скука полновластно царит в школьных помещениях, так как «для их духовного развитии полная нищета». Ведь дети совсем не те, что 10 и

даже 5 лет тому назад, а наша школьная система может отпраздновать 25-летний юбилей. И от этого несоответствия, — трагедия детской души. Дети увядают для полной и радостной жизни, как увядают рано расцветшие цветы под дыханием запоздалого мороза. Мне до глубины души жаль малышей, — но как изменить утвердившийся порядок вещей? Нужны частые съезды, конгрессы, нужны новые издательства, а на это нет средств. Собственно, средства могли бы найтись, если бы каждый русский человек — без различия партий и профессий — обложил себя небольшим ежемесячным взносом на самое необходимое в эмиграции — на русскую школу.

30 сентября. Мой помощник И. К. перебирается с семьей поближе к С., и я остаюсь совершенно один. Выбор мой пал на М. Н., проживающую в одном из селений, невдалеке от Т., и зарабатывающую себе средства шитьем. В России М. Н. несколько лет работала в земской школе. Директор согласился на ее прием, и я послал ей телеграмму с запросом — согласится ли она за казенную комнату, паек и 400 лев помогать мне обслуживать младший интернат.

---

2 октября. После обеда мой помощник И. К. зашел проститься с воспитанниками. Его обступили мальчики, всем существом своим ощущая остроту момента. Прощаясь, И. К. разрыдался, как ребенок. Плакали и мальчики, в особенности Саша. Мы подарили И. К. на память книгу с трогательной надписью.

3 октября. Вите сняли швы и вернули его в интернат вполне здоровым.

В особенности по утрам я бываю бодр и оживлен, так как это необходимо детям: по утру́ — весь день. Все ждут толчка для бодрого преодоления дня извне, т. е. от меня. А день тяжел, так как тянется от 6¾ ч. утра до 10 ч. вечера, т. е. пятнадцать с минутами часов. Из них на умственные занятия уходит от 7 до 9 часов. Кроме того, уборка интерната, классов и обслуживание чая, обеда и ужина — тоже лежит всецело на мальчиках. Да, день тяжел, день велик, поэтому то и дело приходится подбадривать малышей собственным примером радостного состояния духа... А подчас, ей Богу, кошки на сердце скребут. В особенности Саша нуждается в моей бодрости. Он очень нежен ко мне и требует постоянной ласки. В порыве чувств сегодня он поцеловал мне руку. Впрочем, удивляться этому не приходится, так как дети подчас только и могут внешне выражать свои чувства. А Саша к тому же еще очень впечатлительный, экспансивный.

После обеда я ходил с интернатом на кладбище — навестили умершего в прошлом году малыша. По моей просьбе отец Дмитрий, наш законоучитель, отслужил панихиду.

После панихиды мы совершили прогулку к отдаленной чешме, к громадному дереву, на которое тут же взобрался почти весь интернат. Это была большая и чудесная прогулка. Во время отдыха я читал вслух «Старшин Вильбайской школы», вел оживленную беседу о русской школе. Дети в восторге от сегодняшнего дня.

5 октября. Получил телеграмму от М. Н.: «Укладываюсь. Ищу лошадь». Таким образом меня можно поздравить с опытной помощницей.

Получил письмо от отца Саши: «Письмо Ваше получил. Подготовьте Сашу к отъезду. Заранее за все и за все заботы от души благодарю Вас».

Мальчики не успевают готовить уроки от 6 ч. 30 м. до 8 ч. 30 м. вечера, поэтому буду заниматься с ними еще и от 3 ч. дня до 5 ч. вечера. Начну с завтрашнего дня. Тяжело по старой системе вколачивать в детские головы знание, да еще исключительно теоретическое, да еще по ветхозаветным учебникам, да еще при наличии одного учебника на 5—6 воспитанников. Реформы последних лет в области педагогики как-то прошли мимо нас. (Большею частью культивируется вместо планомерного развития — дрессировка). Но дети, несмотря на эту тяжелую атмосферу, живут и учатся и хотят у нас жить и учиться. Господи, да ведь это же сплошной подвиг... И слава Богу, что подвиг не угас в сутолке жизни.

А вот и домашняя обстановка: мать одного из воспитанников пишет мне: — «У вас сыну моему будет лучше. Жаль мне его, потому что детство его совсем беспросветное. Он ничего еще не испытал, кроме горя, голода и холода. Это все, что наполняло до сих пор его коротенькую жизнь»...

Всюду это жуткое понятие «голод», с которым так близко и так ощутимо познакомились многие дети наши.

7 октября. М. Н. приехала лошадьми в 4 часа дня. Временно ей отведена комната в здании лазарета.

9 октября. Водил с М. Н. малышей на ярмарку. Мне посчастливилось добыть для этой цели немного денег, что дало возможность детям покружиться на карусели и пострелять в цель.

Во время вечерних занятий Костя (воспитанник II класса) был очень вял, а в конце занятий почувствовал себя дурно. Я отвел его в интернат и уложил в постель. По окончании вечерних занятий я узнал от одного из воспитанников о причине болезни Кости. Оказывается, за четверть часа до начала вечерних занятий, на главном плацу несколько воспитанников средних классов подкрались к играющим малышам и, ловя каждого в отдельности, учиняли «темную»... «Темная» эта заключается в том, что один из мальчиков напяливает жертве на голову шапку, двое хватают за руки, двое — за ноги, поднимают на воздух и бросают на землю. — Пострадало 9 мальчиков, но сравнительно легко, а Костя — тяжело.

По осмотре, врач оставил Костю в лазарете. У него продолжает болеть бок и общая слабость.

10 октября. Жене 5 лет. Мать его бросила, а отец — бывший офицер, — работает на мине «Перник». Малыш живет в моей комнате. Довольно полное, одутловатое, смуглое личико. Тип не русский. Женя долго и безутешно плакал первое время.

...10 ч. вечера. Он спит, тяжело вздыхая во сне. Иногда вздохи переходят в болезненный стон. Тогда я встаю из-за стола, поправляю подушку и одеяло, и крещу его... Я соорудил ему маленькую кроватку, и когда поставил её возле печки, — горло мое что-то сдавило, и я должен был сделать над собою большое усилие, чтобы не расплакаться.

Эта ночь была особенно тяжелая. Часам к 12 проснулся Женя и не спал до утра, все звал папу... Так со слезами на глазах и солнце встретил. Как ни старался я его успокоить — ничто не помогало. Это были слезы уязвленной любви и отчаяния. Так же плакал он по ночам, вероятно, когда оставила его мать. И все это нужно пережить, все это нужно переболеть маленькому сердцу. О, как жутко жить и — как нужно жить... Вот она, цель жизни, еще раз обрисовалась во всей своей многогранности, и все эти грани одно: побольше милосердия.

12 октября. Ване 13 лет, он во втором классе. Мать его оставила года три тому назад и теперь уехала в Париж. Отец его, почти слепой, инвалид, служит где-то сторожем. Больше родственников у него здесь нет.

После обеда М. Н. и я перемыли детей. Специально для этой цели кипятился куб с водой. Теперь малыши чище снега. Уговорился с поваром, чтобы каждую субботу была вода для интерната. Пока могу сказать только одно: великое счастье, что М. Н. помогает мне.

14 октября. Утром видел доктора, у которого дважды был на излечении Сережа. Доктор сообщил мне о нем неутешительные сведения, а именно: заболевание лимфатического характера на туберкулезной почве. Единственная борьба с недугом — усиленное питание. Обо всем этом я написал родителям.

Вася (12-ти лет, в 1-м классе) — круглый сирота. Его мать умерла во время эвакуации от сыпняка, а отец — офицер — застрелился в Галлиполи.

Получил письмо от В. К-ва из Парижа. На днях придут новые книги для чтения детям. Великое спасибо Т. за его заботы о нас.

15 октября. Вечером опять состоялось заседание педагогического совета, после которого у меня с М. Н. обычное чаепитие. Мирная беседа в моей комнате. Дети спят.

Отчего так больно сжалось сердце? Ах, это Яша невозможно кашляет. Он так тяжко кашляет, что кажется, будто вну-

тренние органы его изодраны в клочья. Ему вторит его брат Мика (12-ти лет, во 2-м классе). У Сережи температура 37,5°.

16 октября. Отправил Сережу, Яшу и Мику в лазарет, где они и оставлены.

20 октября. Нынешние дети поразительно любознательны. Книга для чтения — их высшее наслаждение. Они гораздо серьезнее и глубже, нежели мы в до-военное время, и игры их так не интересуют, как интересовали нас. Они жизненно развитее детей нашего времени, многие из них по практическому опыту не уступают взрослым. И это не фраза, это много раз проверенный факт.

Мы заброшены в медвежий угол Болгарии, где нет ни библиотеки, ни театра, ни кино, ни сада. Даже растительности нет — природа и люди бедны здесь, — не на чем отдохнуть глазу. И дети знают только свои учебники. Жизнь тянется монотонно, точно в подводном царстве. У детей нет ни журналов, ни картин по стенам, ни акварельных красок, ни цветных карандашей, нет ни одной игры. Все это приходится измышлять самому, добывать и создавать из ничего. Теперь жуткий вопрос о денационализации. При помощи чего выявлять сознательно-национальные чувства? При помощи слова? Но детям этого мало. Нужны краски и формы, а их нет. Нужны книги с иллюстрациями, книги и журналы, много книг и журналов. Они так же необходимы, как и хлеб насущный. У меня более ста абонентов — мальчиков и девочек, — а книг... около тридцати. Все они проходу мне не дают: читать... читать...

Ежедневно, помимо вечерних занятий, провожу дополнительные. Мне нездоровится эти дни, лихорадит, и это мешает отдаваться работе. Огромная печаль охватывает душу... Глядя на все несовершенства нашего быта, жить становится все тяжелее и тяжелее.

21 октября. Утром узнал от доктора, что всему моему интернату будет уменьшен хлебный рацион с 750 гр. на 500 гр. Меня это очень взволновало, так как половине мальчиков не будет хватать хлеба. Тотчас же я отправился к директору и... отстоял 15 старшим мальчикам 750 грамм.

Мой интернат приближается постепенно к нормальному типу интернатов: сегодня столяр прибил восемь изящных полок, окрашенных под каштан. Кроме того, я повесил четыре репродукции с картин русских художников (под стеклом), присланных Т. из Парижа.

22 октября. У Сережи учебные дела очень не важны. Он перешел довольно слабо в первый класс, но болезнь легких и, в связи с нею, общая слабость измучили его и подорвали трудоспособность. Сегодня он подошел ко мне, прижался и впервые попросил, чтобы я помог ему подогнать предметы, по которым у него «неудовлетворительно».

Сережа отлично сознает серьезность своей болезни (да и взрослые не щадят, проговариваются), однако, не теряет при-

сущей ему жизнерадостности. Какая душевная мощь заложена в этом мальчике с вечной улыбкой на бледном, болезненном лице! Первое время я без содрогания не мог смотреть на смеющийся рот и полные страданья глаза, а потом — привык...

26 октября. Получил телеграмму от отца Сережи: «Давайте усиленное питание. Сегодня высылаю двести лев».

---

3 ноября. Ни одно прежнее воспитательно-педагогическое течение не соответствует нашей потребности, так как дети, преодолевшие гражданскую войну и осилившие эмиграцию, вне прошлого. У них иная психика, иные нервы, иные чувства, иные понятия об отношениях. По моему, у них даже состав крови иной.

5 ноября. Мои решительные письма к родителям малышей возымели, наконец, надлежащее действие: Сережа получил 1.000 лев на костюм и усиленное питание, а Петя (13 лет, в 3 классе), — посылку с гимназическим костюмом. На-днях Ника и Миша получают материю на костюм.

Дети болеют, как никогда прежде. Впечатление, будто мы гибнем. Да, гибнем... Эмиграция — особенно в детях наших — быстро и верно приближается к своему естественному концу. Итоги уже подводятся жизнью и... они далеко не утешительны. Нужна совестливая забота имеющих власть (хоть какую-нибудь власть) людей, чтобы предотвратить карнавал смерти. С слабыми легкими (я беру только ярко выраженные примеры) — десять детей... Господи, что же это за поколение?!

У Сережи вечно течёт из открытой раны на шее... А он с утра до вечера смеется.

8 ноября. Сегодня Яшин день рождения, а он лежит, бедняжка, в лазарете. Принес ему сыру и белого хлеба, конфект и несколько книжек для чтения. Но он чуть взглянул и отвернулся. В палате душно и как-то неуютно. У Яши температура 39,5°. У него кружится голова, щеки пылают, глаза горят чудным, нездешним огнем.

Отчего страданье носит такую привлекательную внешность у детей? Я долго сидел на койке, любуясь им и сострадая ему, поддерживая рукой пылающую голову. Не хотелось уходить в слишком шумный мир здоровых, беспечных...

28 ноября. Солнечное, теплое утро. Ветер южный, как говорят — из Средиземноморского корридора. В такие дни все счастливы последним счастьем изгнанников.

А как радуются дети таким солнечным, теплым дням. Ни ссор, ни слез — общие игры, общее радование, общее сорадование.

---

1 декабря. Вчера пролился дождь, а сегодня с утра первый снег... робкий, но настойчивый. Прибыли из лазарета Яша и Мика. Оба с небольшой температурой.

3 декабря. Когда прозвучал подъем, было еще темно и сквозь окна ярко светила полная луна.

4 декабря. Ночью в интернате было холодно. Проснулся утром — снег. Все бело — и детская площадка, и здания. С утра хлопочу о дровах. Уговорился с Я. относительно приведения помещения к зимнему состоянию. Волнуюсь, нервничаю... А снег все идет и идет, а к вечеру придавил его мороз.

5 декабря. Утром ходил с М. Н. в город за второй (железной) печью. Готовых не было, пришлось заказать. Очень холодно. Живем в пальто. Многие лежат укутанные на койках.

6 декабря. Интенсивнейшая борьба с холодом. Саша (10 лет, звуковик) оставлен в лазарете: сильный кашель. Боже, какие слезы... Не хотел уходить из интерната, несмотря на холод и отсутствие уюта вследствие производимого ремонта. Саша очень редко проливает слезы, а здесь ни я, ни М. Н. не могли утешить его. Кстати о нем: Саша умственно очень слабо развит, я бы сказал: теоретически-умственно; это положительно дитя улицы, требующее к себе самого пристального внимания.

К вечеру мороз усилился. Даже в пальто пробирает дрожь... Немного запоздала наша хозяйственная часть...

7 декабря. Холодно и неуютно. Весь день у нас кипит работа по установке печи. Какой выносливостью нужно обладать, чтобы внушать другим бодрость в то время, когда положительно ломит грудь от стужи и когда всюду грязь от ремонта.

М. мне пишет из Н. (Сов. Россия): «Не болейте о Ваших мальчиках душой, что они лишены уюта и тепла в своей жизни на чужбине, они не лишены любви, — а это главное. О, если бы Вы видели других детей, для которых в 8—9 лет уже нет ничего святого, чья душа, как выжженная пустыня, — вот кого есть за что пожалеть»...

10 декабря. Ремонт закончен и интернат зажил нормальной зимней жизнью. Сами дети носят дрова, пилят и рубят их и топят обе печи. Заведена строгая очередь. Вообще наш школьный домик — трудовой улей. Зато после трудового дня, по вечерам, тепло и уютно. По обыкновению я читаю вслух на сон грядущий. Иногда рассказывает Мика.

22 декабря. Завтра во втором классе зачет по геометрии. Собрал всех после обеда. Шли неохотно, ворча под нос, но потом до того увлеклись, что едва выдворил их из класса. Даже Ника увлекся: глаза и щеки разгорелись, руки и куртка перепачкались мелом.

Грише 9 лет, и рисует он акварелью для своих лет изумительно. Его маркизы живут. Рисунки Гриши напоминают мне

творчество Борисова-Мусатова. Тот же нежный тон, мягкий и вместе с тем четкий.

24 декабря. Каждый день все больше и больше подтверждает мне ломку русской семьи и полное одиночество детей. Вот один аргумент:

«21 дек. 192... г. Дорогие Мика и Яша. Уже давным давно получил от вас поздравление, и только теперь собрался вам ответить: я знаю, что вы с моим ответом ждали и ждете, подобно всем несчастным беженцам, это денег; я вас понимаю, эти деньги вам очень нужны, но вы уже не маленькие и отлично понимаете мое тяжелое положение, благодаря которому мне пришлось официально отказаться от вас и передать вас в чужие руки. Как это ни тяжело, но пришлось решиться на такой шаг. Когда вы подрастете, поумнеете и начнете разбираться в изнанке жизни, тогда вы поймете мой шаг, на который я решился из-за вас — детей. Не вините меня и не сердитесь на вашего отца-неудачника»...

И здесь родители разошлись, а дети... достались гимназии. Бедные дети... Нарушена семейная жизнь у многих детей...

Я прочел письмо Яшина отца М. Н., — она заплакала. Сам Яша все время бредил во сне письмом.

Только собрался я лечь, вдруг Яшин брат, Мика, сорвался с постели с криком: — Яша, Яша... Где ты... вот оно, письмо... Письмо поразило их сыновнее чувство до галлюцинации, до бреда, письмо невозможное по содержанию и по форме.

Мика такой хрупкий, в чем душа держится, такой необщительный, ушедший в себя. На худеньком личике никогда не улыбающиеся строгие губы и немного вниз глядящие холодные карие глаза. Мика никогда не шалит, почти никогда ни с кем не играет, и все о чем-то думает, думает... У Мики внешность Нестеровских отроков. Он очень красив, печальной красотой уходящих... В нем что-то родное, но в то же время — не греющее, ибо далекое. Подходить к нему нужно очень осторожно, чутко, так как он сейчас же от чужого прикосновения свернется, и тогда уже будьте спокойны — ничего от него не добьетесь.

30 декабря. Опять вернулось тепло, все-таки сказывается юг... Мои мальчики без пальто играют в мяч. Горячее солнце и ярко-изумрудная трава, безмятежное небо и относительная свобода (начались рождественские каникулы) с ума свели малышей и взрослых — все поют и смеются... И, как сказал однажды Марк Твен, у всех походка сбивается на танец.

31 декабря. Ранним утром половина моих детей разъехалась по домам — на две недели. Уехал и Саша, но этот совсем. Опустел мой интернат... Такое же щемящее душу ощущение испытываю я всякий раз при разъезде детей.

А что за ночи... лунные, ясные, теплые. Тишина. В пред-

дверии праздника все дети как-то присмирели, насторожились, ушли в себя...

---

1 января. Что за утро сегодня, Господи!.. Ночью дождь прошел, освежил землю, и уже тучи ушли, уплыли, они на горизонте. И во влажном, разогретом солнцем воздухе, и в пении птиц, и в звонких кликах детей — что-то весеннее, светлое, радостное, что наполняет душу до дна благоволением к жизни. Ну, хорошо, пусть и солнце, и тепло, но что же во мне произошло такое, что подняло с постели иным — исполненным благодати?

Вечер. Все ушли на ужин. Один Ника в интернате, он дежурный. Ходит по комнате и поет. Голос у него прекрасный и верный слух. Личико вдохновенно и, я бы сказал, не лишено северной красоты. А как оно подчас вульгарно... Отчего это?.. Повидимому, борьба духа и тѣла, и когда побѣждает дух — обозначается красота, о которой хочется мечтать... Но, к сожалению, с возрастом красота эта выявляется все реже и реже... Жизнь земная побеждает жизнь духовную... в неравной борьбе. — Это у очень многих детей.

3 января. Типичная беженская посылка родителей детям: помимо домашних костюмчиков из болгарского сукна, по две тетрадки, по огарку, по кусочку сахару, по шоколадной конфете и по пяти лев денег. И такая посылка, обычно долго поджидаемая (с расчетом дней), вызывает неописуемый восторг. О ней говорят с неделю.

7 января. Первый день Рождества Христова прошел как сон. Вечером была общая елка в помещении столовой, со скромными подарками (мешочек со сластями), играми и танцами под рояль.

8 января. Вечером побывал с малышами на концерте нашего струнного оркестра. «Гимназический оркестр» теперь вполне сыгрался, и мы в этот вечер услышали Глинку, Листа, Бетховена и др. Зал был переполнен болгарами. Полный успех, как художественный, так и материальный.

9 января. Сегодня состоялась елка в женском интернате для малышей девочек, на которую был приглашен и я с интернатом. Оживление было полное. Все мои ребята получили сласти и по довольно ценному подарку. Кроме того всем был предложен чай. Танцевали и играли. Вначале мальчики дичились, но после разошлись и не пропускали ни одного танца, ни одной игры. Вообще, гости остались довольны елкой и теперь мечтают о реванше.

10 января. Вечером на нашей гимназической сцене шел «Лес» Островского. Участники — воспитанники и служащие гимназии. Спектакль прошел с большим успехом и малышам понравился. В особенности им понравилось участие в пьесе

Ники — в качестве деревенского мальчика. Роль минутная, но и он не нарушил ансамбля.

13 января. После новогоднего молебна в церкви в 11½ час. ночи все — учащиеся и персонал — перешли в столовую, старательно декорированную воспитанниками VIII класса, где были организованы танцы и был предложен чай с сладким пирогом. Здесь все обменялись приветствиями, затем разбились по группам. Оживления, присущего всем вечеринкам, увы, не было... Мне было как-то не по себе и, не дотянув до конца вечера, я взял детей и ушел в интернат. Уложив их спать, я засел за книгу, но и не читалось.... Прошлое томило душу.

18 января. Вечером состоялся гимназический бал в «китайском» стиле. Зал был декорирован великолепно, с множеством экзотических уголков. Всё — плод фантазии воспитанников старших классов.

20 января. Сегодня в моем интернате ёлка. Хлопоты начались еще вчера, и сегодня продолжались весь день. Участие в ней приняла масса лиц. М. Н. взяла на себя хозяйственную часть, Петя — декоративную, студент Андрюша — дирижерскую. Мне пришлось поспевать всюду... Составился небольшой струнный оркестр. В помощь по играм и танцам были четыре воспитанника старших классов. Елка была большая — до потолка — и нарядная. Обе комнаты — интернат и моя — были неузнаваемы, плод фантазии и труда Пети — юноши без определенных занятий, но с большим художественным вкусом. К елке съехались все мои мальчики, — интернат был представлен в полном составе. Были приглашены все воспитанницы младших классов и их воспитательницы. Детям был предложен чай с бутербродами и сластями. Кроме того, все получили по мешочку с дессертом. Веселье продолжалось до 11 ч. вечера. Все мы сбились с ног, но довольны, довольны, довольны...

---

2 февраля. Из года в год, живя в интернате, дети понемногу отвыкают от родителей, от родственников. Вот выдержки из письма тети к одному из моих воспитанников:

«Мне очень будет обидно, если ты не ответишь на мое письмо. Мне очень скучно и тяжело, Володя, и твое письмо будет большой радостью, не ленись же, мой друг. Как же ты живешь, мой дорогой, как твои дела. Всё, всё пиши мне. Я очень, очень, жалею, что уехала из Болгарии. Передай мой привет Ал. Петр., надеюсь, он там же и ты не очень одинок, мой родненький. Пиши, Володя, умоляю тебя об этом. Открой мне свое сердечко, твоя тетя очень одинока... Володя, пиши ради всего святого, если хотя немного любишь и помнишь меня»...

Или вот еще выдержки из письма матери:

«...Петя ничего не пишет нам уже более четырех месяцев, его отношение к нам, родителям, из рук вон плохо. Я не знаю даже, какие меры можно принять, а потому обращаюсь к Вам за помощью. Быть может, Вы укажете мне пути опять найти доступ к сердцу моих детей. За повседневными заботами о хлебе насущном я постепенно отдалилась от детей, а невозможность брать их к себе на праздники окончательно разделила нас. Они растут и развиваются без материнского влияния, души их черствеют, они от нас постепенно отвыкают»... (У этой матери двое детей в гимназии — мальчик и девочка).

Такое забвение близких — характерно для нынешних детей. Воспитатель здесь мало может помочь, так как явление это органическое, порожденное нашим временем. И чудится мне: немилость ли природы — такое забвение прошлого, хотя бы наряду с ужасами гражданской войны понемногу забывались и дорогие странички, дорогие лица... И потом — я беру здесь под защиту детей — не делали ли родители, нарушая вековечные основы семьи, все то, что невольно охладило к ним детское сердце... А потом и в холодок-то этот я не особенно верю, и если бы эти же самые Володя и Петя снова попали в лоно семьи, хотя бы на кратчайший срок, — бесспорно они были бы теми же, что и прежде, или почти теми же.

3 февраля. Вот уже неделя, как стоит теплая, солнечная, совсем весенняя погода. Грязь неимоверная, но на ряду с грязью — первые трепетные подснежники... Ими буквально усыпан мой рабочий стол, — дар милых рук. Чудесная детвора моя!...

7 февраля. Закончились уроки в приготовительном классе, и детвора высыпала на двор. Уж не знаю за что, но девочки ополчились на Витю (живет у родителей) и начали подшучивать над ним. Витя не вынес подобного посрамления, схватил камень и хотел его запустить в девочек, но тут как тут появился защитник их — Сережа и ударил Витю кулаком по голове. Тогда Витя стремглав бросился домой, схватил топор и выбежал с ним во двор, чтобы расправиться с Сережей. Здесь его остановил Костя и образумил. Витя понемногу пришел в себя и, рыдая, вернулся домой. Вите 10 лет, Косте — 12, Сереже — 14.

Вечер провел у одного из сослуживцев. Было очень уютно, мило, и в то же время сердце мое было не на месте... вдали от малышей. И это не фраза... Я действительно вне их не представляю себя. Что же это — психоз? Сегодня я стоял у всенощной в нашей маленькой гимназической церкви с ощущением такой любви к своим малышам, что, казалось, еще минута — и я не выдержу, разрыдаюсь. Да, я познал здесь (говорю об этом свободно) любовь — сострадание, любовь — боль...

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1927 - 1928
Číslo výtisku: 25
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 39 - 58

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

Прежде этого чувства я в себе не замечал, а оно одно уже может послужить оправданием нынешней жизни.

---

11 марта. Празднование пятилетия нашей гимназии. Был с малышами на гимназическом вечере, вошедшем в программу юбилейного торжества.

12 марта. В 12 ч. дня состоялось освящение образа. Вечером — спектакль. Шла пьеса нашего преподавателя математики «Свадьба функций», очень красочно написанная и живо разыгранная молодежью.

15 марта. Чудесное утро, ясное, голубое... Снег давно уже стаял и земля почти высохла... От кратких холодов осталась только приятная, бодрящая свежесть. Сегодня годовщина смерти Феди. Вчера я получил письмо от Фединой мамы. Печалью, материнской скорбью обвеяно оно... Нет дорогого мальчика, нет ласкового Федюши, умевшего так крепко привязываться и привязывать к себе. Ровно год тому назад в этот утренний час он мучительно страдал. Во время обеда ко мне зашел один из врачей, лечивших его, и обнадежил, а в 5 ч. вечера Федя умер на моих руках.

В 3 часа дня состоялась панихида в церкви. Служили три священника. Отлично пел хор. Присутствовала гимназия в полном составе. Было очень торжественно и грустно.

28 марта. Ника, Ваня и Витя принесли мне фиалок, которые так упоительно пахнут в это время года. Солнце... И эти цветы... Светлая, радостная улыбка милых мальчиков. — Одинок ли я? — О, конечно, нет...

---

9 апреля. Прекрасный день. В первом классе два свободных урока; я взял детей и повел в поле. Все цветет, — и деревья, и заливные лужайки. Аромат головокружительный, темнее от синевы небо, радостное солнце. Уселись на пригорке, и девочки начали плести венки себе и мальчикам. Веселый говор, звонкие клики, веселый смех. Что может быть лучше детей на лоне природы, уведенных из пыльных классов и надоевшей обстановки казарм? Здесь все они особенно хороши своей резвостью и неприкрашенной непосредственностью. Что же меня им стесняться, я — свой! А вот и для меня венок готов. Но... пора с песнями домой. Эти прогулки — молитва...

21 апреля. После обеда пронеслась гроза, а часам к шести — омывшееся теплым ливнем небо и солнце закатное на зелени дерев и на бледно-розовом их цветении... По поднебесью с громким щебетом носятся ласточки — гонцы весны. И размышляется мне: я — эмигрант, я — в изгнании. Разве нет в этом условий для углубленной работы ума, для развития в себе

«духа жива»? Как избежать страшной участи — провинциального засасывания? — Нет, никогда, никогда...

Счастлив тот, кто в тяжкий период сомнений окружен детьми. Не однажды испытал я это на себе... с 1914 года по сие время. Близость детей спасает спасением небесным, очищает, просветляет...

24 апреля. Все классы отпущены на пасхальные каникулы. Опять половина мальчиков разъехалась по домам...

Вечером — теплым, упоительным — в нашей церкви шла торжественная служба. У всех моих мальчиков было по свече и по вербе. Запах воска и зелени, благостное пение — как все это чудесно, как все это значительно в нашей «чужеземной» обстановке... вдали от родного, любимого... И невольно думаешь, каким неизреченным светом была проникнута наша жизнь, как легко и радостно жилось, и как тяжело живется теперь... Но ведь я все-же жил, у меня было нормальное детство и нормальное отрочество, — а вот эти — мои малыши... Что они пережили, переживают и, по всей вероятности, будут переживать? Нужда, каторжный труд, полуголодное, безрадостное существование... Вот кого мучительно жаль... И сквозь эту муку видения и знания их жизненных страстей — собственные страсти кажутся такими ничтожными... Это видение и знание дает мне возможность жить, не падая духом, при любых, самых тяжелых обстоятельствах...

29 апреля. Отстояли Двенадцать Евангелий. Чудно пел хор. Церковь наша была полна учащимися и русской колонией в полном составе. Едва ли кто-нибудь остался дома сегодня. Зажженные свечи, проникновенный голос священника, все это живо напомнило мне мое детство. И рядом стоящие мальчики моего интерната не только показались мне в этот час моими детьми, но и на самом деле — они мои, все без изъятия. В эти последние три года не я ли заменял им родную семью?

Потом потекли домой четверговые свечечки и запылали ярко у каждой койки, нежно озарив довольные личики... Люблю я этот вечер, всегда темный, как бы созданный для страстных огоньков.

---

1 мая. Вот она, подошла ночь под Светлое Воскресенье — теплая, звездная, тихая... Святая ночь... Если в эти часы величайшего напряжения в душе нет раскаяния и нет желания стать лучше — что такому человеку жизнь...

Дивная, единственная в своем роде ночь. До заутрени еще далеко, дети спят, заснул и я, утомленный суетливым днем. И увидел во сне, будто погибаю... Да, погибаю...

Проснулся с ощущением тяжести во всем теле... Помилуй мя, Боже, по велицей милости Твоей.

Вот и заутреня прошла... И — нет радости, нет былого очарования... Не вижу я радости и у детей. Вдали от семьи, что

могут они ощущать здесь, кроме огромной печали?.. Обедню мы не стояли, пришли к себе разговеться, и с нами пришли в интернат директор, старший воспитатель с женой и милейший доктор, тоже с женой. М. Н. принимала гостей, а я оделял мальчиков. Вскоре дети легли спать, и я лег с ними, тогда как прежде всегда встречал зарю с чувством святости момента и душевного просветления...

Эту ночь я всегда любил, именно ночь — по высокой настроенности ее, по радостному приятию жизни... Но не то здесь, за рубежом всего исстари любимого, извечно хранимого в глубочайших тайниках русского быта. И, скажу более, — с каждым годом все менее, все глуше ощущается праздник, как бы и нет его... Праздник мертв для нас, эмигрантов, мертв и похоронен и к пещере мертвого привален камень... И нет Ангела подъять его, отвалить его от входа, хотя бы на мгновенье, чтобы приять чудо радости, человеческой радости... А современные дети, наши дети, — разве имеют они понятие о таком празднике, когда позади как бы вырастают крылья, и на душе так легко и светло, как могло быть только до рокового 1914 года. Разве могут они праздновать так эти дни, как праздновали мы в их годы...

Для них это, в большинстве случаев, — кулич, творожная пасха, отдых от усиленных занятий, возможность бодрствовать в неположенное время... Даже катание яиц не привилось — излюбленное занятие всей Руси. И все-таки я люблю Святую Ночь.

9 мая. Дети вернулись из дому в интернат, опять оживление и гул трех десятков голосов.

13 мая. Вчерашним днем завершился краткий период дождей. Белая акация в полном цвету. Цветут розы.

Я люблю тебя, мой маленький народ, люблю твою чистую душу, твой порыв к жизни во что бы то ни стало, твою совсем оссбенную, благоуханную прелесть... Но я в положении матери, которая отрывает от груди своей ребенка и передает его бережно жизни... Эту боль я испытываю ежегодно, и она старит меня.

17 мая. Закончились вечерние занятия, наступила ночь, темная и теплая. Мальчики спят и грезят о завтрашнем дне... А я сижу за своим рабочим столом, стараясь подвести итоги дня и разнести их, по обыкновению, по тетрадям. Но... кроме щемящей боли ничего не испытывает душа моя... Что же это такое: не заблудился ли я, не ушел ли далеко от внутреннего предостерегающего голоса... Нет, нет — я просто устал к концу учебного года. Необходим отдых от 16-ти часового трудового дня (включая и праздники) в течение долгих девяти месяцев.

19 мая. Первый день экзаменов в первый класс. Сегодня Закон Божий и диктовка. С раннего утра уже помещение приготовительного класса приведено в праздничный вид. Парты и преподавательский стол покрыты темными шерстяными одеялами и на них покоятся десятка два ваз с ирисами, тюльпанами и маками. Стены все тоже убраны зеленью. Очень мило и

уютно: — далеко не устрашающая обстановка... Но Алик все же нервничает — всхлипывает и вздрагивает всем телом.

Диктовка прошла сравнительно благополучно, а на Законе Божьем класс прямо отличился — почти все получили 6 (у нас 6-тибальная система).

Пронеслась гроза с крупным теплым дождем, вызвав к жизни тончайшие ароматы земли. И я забылся, забылся в этой истоме... О, мне немного только отдохнуть, и я снова буду готов работать.

20 мая. Сегодня у приготовишек экзамен по устному русскому. По вчерашнему помещение класса превращено в зимний сад. Полумрак, прохладно. Пахнет свежей зеленью и цветами. Из всех 10 державших экзамен не выдержал только Яша. Бедняжка горько заплакал, когда я прочел его двойку. Сперва он не верил своим ушам и продолжал радостно улыбаться, потом как-то съежился весь и покраснел и, наконец, безмолвно заплакал.

Последние вечерние занятия в этом году в младших классах.

21 мая. Последний день занятий: утренних уроков. И уроки проходят под знаком прогулок с преподавателями. Учебная жизнь замерла в отделении младших классов. Только в приготовительном классе волнение — сегодня последний экзамен — арифметика. Но все обошлось благополучно. В общем из 11 детей перешло в первый класс 10, а у Яши осенние экзамены. Мальчики начали разъезжаться по домам.

До свиданья!

**Александр Дехтерев.**

# К вопросу о преподавании теории словесности и истории русской литературы

С каждым годом становится все более и более очевидным, что необходима большая реформа, большая ломка в школьном преподавании теории словесности и истории русской литературы. Требования реформы идут сразу с двух сторон — и со стороны самой школы, и со стороны науки; нет никакого сомнения в том, что этой атаки старой программе не выдержать, и она должна будет уступить место новой программе, новому пониманию теории словесности и истории литературы, новым курсам. Какой программе, каким курсам — этот вопрос, может быть, еще преждевременно решать в положительной форме, но прокладывать пути к разрешению его — долг всех преподавателей-словесников.

Уверившись в несостоятельности и неудовлетворительности современной постановки преподавания теории словесности и истории литературы, многие словесники склонны сейчас отрицать самую возможность систематического курса теории словесности и систематического курса истории русской литературы и предлагают заменить их изучением возможно большего литературного материала с эпизодическими курсами применительно к данному материалу. Такое отрицание систематического курса представляется нам не разрешением трудной задачи, а отступлением перед препятствиями, перед трудностями, и свидетельствует только о том, насколько сознание неудовлетворительности в постановке нашего предмета проникло глубоко в педагогическую среду.

Против систематического курса теории словесности выставляют обыкновенно его отвлеченность, схоластичность и недоступность его детям в том возрасте, в каком большею частью он проходится (перед прохождением истории русской литературы). Теория словесности проходится то в младших классах (до истории литературы), то в самом старшем — в восьмом классе, когда учащийся обладает значительным литературным материалом и знанием систематического курса истории литературы; и в том, и в другом случае, однако, результаты получаются самые плачевные: в первом случае вследствие недоступности курса и его отвлеченности, во втором — вследствие ненужности и запоздалости прелиминарного курса, а главное — вследствие той же отвлеченности, той же схоластичности. Нельзя, действительно, не признать того, что наш курс теории словесности схоластичен и мертв, что он недалеко ушел от реторики юго-западной школы XVI и XVII вв. и даже... от «Из-

борника» Святослава с его «инословиями», «преводами», «напотребиями», «приятиями», «преходьноями», «въспятословиями», «окроугословиями» и проч.

Но из того, что наш курс теории словесности мало удовлетворителен сам по себе и мало приспособлен к возрасту и развитию учащихся, не следует, что теория словесности — предмет, ненужный в школе. Теория словесности — в том или ином виде — не только не излишня, но необходима и для литературного развития учащихся и в качестве подготовки их к систематическому курсу истории русской литературы. Вопрос в том, как должен строиться этот курс?

Самое простое решение этого трудного вопроса заключается в отрицании систематического курса и замене его попутными объяснениями при чтении и разработке литературного материала, в замене чисто-теоретического курса практическим. Это стремление — к замене отвлеченных курсов прикладными, практическими — составляет характерную черту современной педагогики, и нигде оно не является столь плодотворным, как при практическом изучении русской грамматики и русского письма. Нельзя отрицать пользы такого прохождения и теории словесности, ибо им вполне достигается главная, по нашему мнению, цель теории словесности — литературное развитие учащихся. Вторая цель курса теории словесности при этом, однако, как нам кажется, мало достигается, и при таком прохождении теории словесности учащийся бывает недостаточно подготовлен к систематическому курсу истории русской литературы. Вследствие этого мы предложили бы заменить систематический курс теории словесности систематическим же, двухгодичным курсом введения в историю русской литературы, приурочив его к 5 и 6 классам.

Как построить такой прелиминарный курс? — Забегая несколько вперед, заметим, что в этот курс должно войти многое, что в настоящее время входит в курс истории русской литературы; такое частичное перенесение материала из истории литературы в введение в историю литературы, мало того, что разгружает слишком обширный и громоздкий курс истории русской литературы, оно вносит стройность и осмысливает оба курса — и курс истории русской литературы, и курс введения.

Выработка программы курса введения в историю русской литературы — дело комиссии, а не одного лица и не отдельных лиц; но отдельные лица должны облегчить дело комиссии и дать ей материал для суждения и работы. С этой точки зрения, мне кажется, может быть целесообразным и мой материал, и мой опыт ведения этого курса в одной из женских гимназий в Петербурге в 1910—1917 гг., вследствие чего, я полагаю, преподавателям-словесникам, может быть, будет и интересным познакомиться с ним.

Я начинаю курс с объяснения того, как на первых ступенях человеческого развития рождается искусство, вызванное

практическими потребностями жизни и с ними неразрывно, органически связанное (от утилитаризма к незаинтересованности), и подробно останавливаюсь на синкретическом искусстве, на его хоровом и импровизационном началах. Далее я говорю о выделении из смешанного хорового искусства запевалы, прослеживаю его путь через профессионального певца к личному поэту, и о выделении из первоначального синкретизма эпоса, лирики и драмы (эти понятия объясняются как точным переводом с греческого языка, так и изучением их развития в историческом процессе).

Первая часть курса введения в историю литературы заключается в изучении эпоса.

Я прохожу вскользь греческий героический эпос — и как типический (т. е. такой, в котором более всего обнаруживаются законы эпического развития) и как такой, который служил образцом для подражания в мировой поэзии, отмечаю связь греческого дактилического гекзаметра с разговорной речью и с музыкальным сопровождением трехструнной лиры (экскурс в область метрики, свойственной всем языкам в известную эпоху и особенно заметной в древней русской поэзии), роль аэдов и рапсодов (= сшивателей) и тяготение эпических сказаний к циклизации.

Еще более вскользь касаюсь я средневекового французского и германского героического эпоса — только с целью обнаружить стихийно-неизбежные одинаковые законы развития эпоса, останавливающегося на разных моментах своего естественного пути (почти весь путь был пройден греческим эпосом, почти в самом начале остановился русский эпос).

Гораздо подробнее останавливаюсь я на истории русского героического эпоса, прослеживая его с возникновения до XIX века. Читая и разбирая с учащимися «Слово о полку Игореве», мы убеждаемся в том, что уже в XI веке существовали профессиональные певцы в дружинной среде и певческие школы, если так можно выразиться, и знакомимся с их характерными чертами по цитатам, приводимым певцом-поэтом «Слова о полку Игореве».

На «Слове о полку Игореве» я особенно подробно останавливаюсь, и не только потому, что это самый художественный памятник всей древней литературы, но и потому, что он самый значительный — своею связью с былинами (я рассматриваю «Слово о полку Игореве», как былину, записанную в момент ее возникновения, и сравнение «Слова» с былинами дает мне данные для хронологии былин и для определения пути, по которому они развивались) и своим свидетельством: 1) о существовании песенных традиций в XI—XII веках, 2) о лиризме эпических произведений в момент их возникновения, 3) об отложении к XII веку известных поэтических приемов, характерных для всякого эпоса — повторений, ретардации, тавтологии, постоянных эпитетов (при анализе былин мы обнаружи-

ваем общие постоянные эпитеты — важные указания на однородность «Слова» и былин и на хронологию некоторых эпитетов; позже мы отмечаем окаменение эпитетов и в поэзии XVIII и XIX вв.), сравнений и проч. и проч., 4) о возникновении эпоса в дружинной среде и о связи его с литературами других народов (преимущественно с византийской и болгарской литературами), как о том свидетельствует «Слово о полку Игореве», но не только оно одно, 5) о начинающемся пробуждении сознания в певце XII века — сознания себя не только как певца — бессознательно творящего и срудующего с готовым поэтическим наследием, но и как личного поэта, 6) об устойчивости и живучести поэтических традиций, явных из сравнения со «Словом» былин и «Задонщины» и т. д. и т. д.

Непосредственно после «Слова о полку Игореве» я переxожу к анализу того героического эпоса, который дошел до нас в записи XVIII и XIX вв., при чем пользуюсь всеми данными для восстановления его исторического пути, привлекая все, с чем было связано развитие и изменение былин, все, что так или иначе повлияло на их дальнейшую судьбу — после XII века, этого золотого века древней русской поэзии вообще и русского героического эпоса в особенности. Попутно с былинами и историческими песнями (которые я беру в записи разных времен), я прохожу духовные стихи (а значит, и их происхождение) с их влиянием на былины и с влиянием былин на них, сказки (их происхождение и их классификацию) и их проникновение в былины и, наконец, всю историю древней повести — переводной, подражательной и оригинальной, — заканчивая ее стихотворной повестью XVII века и скоморошьими былинами; таким образом, былины являются стержнем в изучении истории развития всего нашего эпоса и его поэтики, его поэтических приемов.

Познакомившись с французской теорией героического и шутливого эпоса, мы разбираем русские образцы применения этой теории: «Петра Великого» Ломоносова, «Россиаду» Хераскова и «Душеньку» Богдановича и затем знакомимся с разрушением классической поэмы романтической поэмой (пример, на котором мы останавливаемся, — южные поэмы Пушкина).

Первая часть курса оканчивается знакомством с новой повестью и романом.

Вторая часть курса посвящена лирике и строится по образцу первой части. Подобно эпосу, лирика выводится из синкретического искусства и особенно подчеркивается связь с музыкой, от которой лирическая поэзия заемлет ритм и такт (метр); обращается внимание на возникновение (из подхватывания хором) рефрена, из которого возникает строфа; читаются и разбираются образцы древнейших русских песен и отмечаются их поэтические приемы (музыкальная, песенная мелодия и музыкальный метр, психологический параллелизм,

символика, сравнения) и их устойчивость (вследствие которой многие древние песни дошли в почти неизмененном виде и сохранили слова и выражения, непонятные в настоящее время — наряду с постоянным обновлением и изменением песни); привлекаются для изучения песни в записи XVI и XVII вв.; указывается на связь с обрядом и бытом и его эволюцией.

Подобно эпосу, я начинаю историю лирики с обзора греческой лирики — торжественной, хоровой, од Пиндара, интимной лирики (Алькея и Сафо, той лирики, которая более всего была связана с семиструнной и девятиструнной лирой и с которой связано развитие строфичности и богатство и разнообразие метрических размеров) и ананкреонтической и буколической лирики. Более вскользь я прохожу европейскую лирику, останавливаясь подробнее на возникновении рифмы в латинской вульгате вследствие потери различия между долгими и краткими слогами, на классических итальянских строфах (октава, терцина, сонет), на силлабическом стихосложении и на французских строфах (триолет, рондо), на одах и идиллиях XVII века и на элегии XVIII века (особенное внимание я уделяю элегии Парни, Мильвуа и А. Шенье) и на основах тонического стихосложения и его размерах.

Гораздо подробнее я прохожу историю русской лирики, ее поэтику, ее формы, привлекаю возможно больший материал так наз. народных песен и лирики XVIII и XIX вв. Уделив особенное внимание древнему периоду русской песни (обрядовые песни. хороводные, «А мы просо сеяли», лирическую песню — Плач Ярославны в «Слове о полку Игореве», песню Ксении Годуновой и проч.), я отмечаю дальше следующие этапы: силлабические вирши школьной поэзии XVII века (для сравнения с ними разбираю одну из силлабических сатир Кантемира и одну из силлабических сказок Пушкина[1]), введение тонического стиха в XVIII веке. воздействие французских и немецких теорий оды на русскую оду XVIII века и эволюция этой последней (мы сравниваем оду Ломоносова с одой Державина и с одой Жуковского), влияние французской «легкой поэзии» и эротической элегии на русскую лирику конца XVIII и начала XIX века. взаимное воздействие русской песни и любовного романса XVIII и XIX вв. (любовные песни петровской эпохи. песенки Тредьяковского и Сумарокова, романсы и песни Нелединского-Мелецкого. романсы и песни барона Дельвига, песни Кольцова), элегия начала XIX века (элегия Жуковского, Батюшкова, Пушкина. Дельвига, Боратынского): из лирики XIX века я особенно подробно останавливаюсь на Пуш-

[1]) Последнее я считаю совершенно необходимым, ибо — от тяжелых образцов Семеона Полоцкого и Ант. Кантемира — учащиеся делают неправильный вывод о полной неприменимости силлабики к русскому стиху (между тем как неудача виршеписцев гораздо более объясняется младенчеством русского поэтического языка).

кине, Дельвиге, Боратынском, Лермонтове, Майкове, Полонском, Ал. Толстом, Некрасове, Тютчеве и Фете.

Третья часть курса посвящена теории и истории драмы. Указав на присутствие элементов драмы в обряде, в обрядовой игре и в обрядовой песне, отметив драматический элемент в древней песне (напр., в песне «А мы просо сеяли»), я констатирую известный факт, что драма в настоящем смысле этого слова может получить свое развитие только при полном развитии эпоса и лирики. В силу этого я начинаю изучение драмы с рождения трагедии и комедии в античной Греции: такое начало оправдывается и тем, что на изучении греческой драмы легко изучить самые законы драматического развития, и тем, что греческая драма послужила образцом для мировой драмы. Я отмечаю возникновение трагедии из козлиной песни в честь Диониса, из дифирамба — диалога зачинателя дифирамба с хором (диалог!), из сатировской драмы (элемент ряжения!), встретившей на своем пути культ героев и элевзинскую мистерию, из которой был заимствован актер (в силу чего актер в античной трагедии всегда — за исключением мотивированных отступлений — говорит ямбом, ямбическим триметром) и особенно подробно останавливаюсь на связи драмы с эпосом (циклические поэмы) и лирикой (хоровые партии и их структура), а также на органической связи драмы с музыкой и священнослужением Дионису. Далее, от драматизированной песни с ее диалогом между корифеем и хором, я перехожу к историческому пути развития настоящей драмы — от действа (= драма) к действию — и, дав краткие сведения о Фесписе и Фринихе, гораздо подробнее (с чтением и классным разбором) останавливаюсь на золотом веке античной драмы — на Эсхиле, Софокле и Еврипиде, отмечая постепенное наростание и усложнение действия посредством введения все большего и большего числа актеров (не превышающего, однако, идеального числа — четырех и ограничивающегося в качестве нормы — тремя), ослабления роли хора, развития характеров и введения интриги; попутно я указываю, какие черты драма приняла в зависимости от местных условий и от условий театральной техники. Менее подробно я останавливаюсь на происхождении и развитии античной комедии (между прочим, и потому, что я был лишен возможности в классе читать и разбирать полностью комедию Аристофана — в силу понятных педагогически-цензурных требований; кроме того, учащимся были уже известны из прохождения трагедии законы драмы), отмечая более ее отличия от трагедии; еще более вскользь прохожу более позднюю комедию (тем не менее я считаю совершенно необходимым дать сведения о комедии Менандра, так как она испытала воздействие трагедии и — через посредство римской комедии — оказала влияние на западно-европейскую, а значит и русскую комедию).

Далее я знакомлю учащихся с западно-европейским

театром, с его происхождением (мистерии, миракли, фарсы и проч.) и с его развитием, особенное внимание уделяя двум противоположным по принципам театрам — классическому французскому с его стремлением к психологическому сосредоточению и английскому шекспировскому с его драмой, богатой происшествиями.

На античном и западно-европейском театре приходится подробнее останавливаться, чем на античном и европейском эпосе и лирике, по той причине, что русский театр мало имеет корней в собственном прошлом, и даже «вертеп» и «школьная драма» (с которых, собственно, приходится начинать русскую драму) мало понятны без знакомства с чужой драмой. Из драмы XVIII века я подвергаю анализу одну из трагедий Сумарокова и «Недоросля» Фонвизина, после чего перехожу к драме XIX века с ее преодолением классической французской драмы (особый экскурс о попытках Пушкина создать романтическую и народную драму), с ее стремлением к реализму и отказу от чистой трагедии и от чистой комедии. Главные этапы, на которых я останавливаюсь в своем курсе: Грибоедов, Гоголь, Островский, Чехов.

Я знаю, что мой эскиз «Введения в историю русской литературы» и очень неполон, и очень скелетен, и не только может, но и должен вызвать много возражений. Едва ли не главное возражение, которое мне может быть сделано — это указание на чрезмерную энциклопедичность и обширность курса, а также на его догматичность.

Что касается до первого возражения, то по самому существу своему курс «Введения в историю русской литературы», курс, имеющий своею целью дать литературное развитие, помочь разбираться в литературных вопросах и подготовить к систематическому курсу истории русской литературы, должен быть энциклопедичным; что же касается до его объема, то я указываю только общие рамки д в у х г о д и ч н о г о курса, рамки, в которых может заключаться различное содержание и различная детализация в зависимости от различных школьных условий. Гораздо серьезнее мне кажется упрек в догматичности — в этом большом грехе перед самыми принципами педагогики. Я не только не строю курс введения в историю литературы догматически и не предлагаю усваивать мнения того или иного составителя учебника, но центр тяжести вижу в усвоении литературного материала, в классной работе, роль же учебника свожу к руководству и еще более к закреплению в памяти учащихся литературных фактов[2]); замечу, что русский литературный материал должен быть во много раз более проработан, чем материал всеобщей литературы, который должен

[2]) В этом направлении и было приготовлено мною к печати руководство по «Введению в историю русской литературы» — издание, которому не суждено было осуществиться, вследствие революции и наступившего издательского кризиса.

сообщаться только в той мере, в какой он необходим для понимания явлений русской литературы. Стесненный ограниченными размерами моей статьи, я не мог дать примерного перечня того литературного материала, какой должен быть прочитан дома и какой проработан в классе, и потому ограничиваюсь замечанием, что качество усвоения и проработки должно предпочесть количеству усвоенного и проработанного литературного материала.

---

Поход против систематического курса истории русской литературы идет сейчас с двух сторон: со стороны представителей формального метода, которые считают историю литературы ненужной, и со стороны педагогов-словесников, которые считают невозможным прохождение в средней школе систематического курса истории русской литературы (я мог бы добавить и третью сторону — комплексные тенденции советской школы, но от этих тенденций сама советская школа в настоящее время освобождается).

Возражать крайним формалистам, разрывающим и умерщвляющим живую ткань художественного произведения, его неразрывное *что* и *как* (поверить формалистам, так художникам слова был совершенно безразличен их творческий материал, и они заботились только об его конструктивности и звуковой стороне!), заменяющим изучение формы — живой формы художественных произведений, тожественной с содержанием — изучением *техники* художественных произведений, возражать таким формалистам — схоластам не стоит: игнорирование ими истории литературы (а также — и в особенности — литературной истории[3]), без которой не построить никакой истории литературы) больно бьет их же самих. Мне вспоминается блестящий доклад одного из наиболее талантливых и серьезных формалистов — Б. В. Томашевского — о ритме «Пиковой Дамы». Томашевский очень тщательно проанализировал ритмическую сторону «Пиковой Дамы» и пришел к выводам, которые сами собой пали от предложенных ему вопросов, на которые он не мог ответить: описанное им явление представляет особенность именно «Пиковой Дамы» или характеризует вообще язык пушкинской художественной прозы? а может быть то же можно сказать не только о «Пиковой Даме» и других повестях Пушкина, но (в той или иной степени — в какой?) и о повести его времени? а может быть эти выводы применимы (в разной степени, но опять в какой?) и к «Пиковой Даме», и к другим повестям Пушкина, и к художественной прозе пушкинской эпохи, и к художественной

---

[3]) Под литературной историей я понимаю ту вспомогательную дисциплину, монографический и черновой материал, который французы называют histoire littéraire, в отличие от histoire de la littérature,

прозе всего XIX века, и даже вообще к русскому литературному языку? И можно ли при таких условиях говорить о ритмических особенностях «Пиковой Дамы»?...

Так как никто серьезно не нападает на самый предмет истории русской литературы, и весь спор — в школе, по крайней мере — идет о возможности или невозможности и желательности или нежелательности систематического курса истории литературы в средней школе, то защищать науку — историю русской литературы — значило бы ломиться в открытую дверь[4]); но защищать систематический курс истории русской литературы действительно необходимо, ибо против него выдвигаются очень серьезные соображения, с которыми нельзя не считаться. Последние годы мне приходилось много читать и слышать против систематического курса истории русской литературы (удивительное дело — замечу в скобках, — что в то время, как преподаватели-словесники пошли походом против систематического курса истории литературы, не подымается — по крайней мере, в эмигрантской России — и вопроса об изгнании из школы систематического курса истории!); остановлюсь на статье А. Ельчанинова (см. 12 книгу «Русской школы за рубежом»), в которой приведены наиболее обстоятельно и ясно все доводы в пользу исключения из программы средней школы систематического курса истории русской литературы.

1. «Курс истории литературы — говорит А. Ельчанинов — не может быть ни чем иным, как изучением и объяснением связей литературных *явлений*. Эти явления должны быть даны ученику не в названии только (ибо тогда это будет не связь явлений, а догматически заучиваемая связь слов, имен), а в реальном факте, т. е., если мы вынуждены будем привлечь для объяснения генезиса, например, комедий Гоголя, комедии Квитко, то они должны стать известны учащемуся, и не в пересказе, а в самом тексте. Если бы история литературы представляла собою только связь идей, сюжетов, то, возможно, что в отдельных случаях можно было бы ограничиться передачей содержания произведения». — Я не сторонник метода прохождения истории литературы, заключающегося в вызубривании учебника без знакомства с плотью истории литературы — с живым материалом литературных произведений; чтение и усвоение литературного материала, знание самой *литературы* я всегда предпочту знанию *истории литературы*, и если *бы* пришлось выбирать между первой и второй, я выбрал *бы* первую (но я не вижу, почему нельзя совместить одну с другой). Сделав эту необходимую оговорку, замечу теперь, что А. Ельчанинов преувеличивает значение

[4]) Для того, чтобы быть верно понятым ниже, считаю необходимым заметить, что под историей литературы я понимаю *науку*, которая имеет своей конечной целью обнаружение законов поэтического творчества и сообразно с этой целью и должна строиться.

отдельных произведений и что можно познакомить с литературными явлениями (с преемственностью литературных школ и традиций, с поэтическим credo той или иной школы и проч.), не знакомя с отдельными, а тем более со всеми произведениями. Для объяснения генезиса комедии Гоголя необходимо, конечно, прочесть комедию Гоголя, но нет никакой необходимости читать все предшествующие ей комедии. Перефразируя А. Ельчанинова, я скажу, что если бы история литературы представляла собою только хронику литературных произведений, то, конечно, все эти литературные произведения должны были бы быть прочитаны, ибо, как говорит совершенно справедливо А. Ельчанинов ниже, «никакое описание не заменит созерцания картины, никакой пересказ не заразит вас волнением лирического стихотворения»; скажу еще более резко: всякий пересказ художественного произведения, имеющий целью заменить собою самое произведение, познакомить с ним, совершенно бессмыслен. Но для того, чтобы, по ходу моих занятий, при объяснении того или иного явления русской литературы, познакомить с теориями Буало, мне нет необходимости читать учащимся весь «L'art poètique» и все сатиры и послания Буало, точно так же, как для того, чтобы указать на ту или иную черту какого-либо художественного произведения, я могу обойтись без чтения полностью данного произведения. В том-то и дело, что история литературы, история развития литературных школ и направлений, история литературных форм, не есть хроника литературных произведений. Это понимает прекрасно и А. Ельчанинов, который продолжает: «Однако, история литературы есть также история литературных форм, история художественного языка, что делает для нас окончательно невозможным обойти тексты изучаемых произведений. Чтение отрывков по хрестоматии не поможет делу, так как тогда будет утрачен такой важный момент, как исследование архитектоники, плана художественного целого». Ни один преподаватель словесности, конечно, никогда не думал «обходить» текстов, да еще изучаемых произведений; мысль же, что чтение отрывков по хрестоматии не поможет делу при прохождении истории литературы (другое дело при изучении отдельного произведения: в этом случае можно или читать целиком, без всяких пропусков, художественное произведение, или и не называть его вовсе) представляется нам безусловно ошибочной: если для исследования композиции художественного произведения необходимо прочесть его целиком, то для «истории художественного языка», напр., можно вполне удовлетвориться отрывками хорошо составленной хрестоматии, как необходимо, скажем, для знакомства с одами Ломоносова и их поэтикой прочесть целиком оду Ломоносова, но нет никакой нужды в том, чтобы учащиеся читали все без исключения оды Ломоносова. И не простым преувеличением, а смешением задач истории литературы с монографическим изучением писателя и с хроникой литера-

турных произведений кажутся нам слова А. Ельчанинова о том, что «более значительные авторы к тому же должны проходиться целиком, не только в своих совершенных произведениях, но и в набросках, вариантах, неоконченных вещах, которые часто являются ключем к пониманию законченных произведений». И не смешивает ли А. Ельчанинов задачи ознакомления учащихся с главнейшими литературными школами, течениями и направлениями с задачами научного исследования и разработки истории литературы, когда говорит о том, что «если в нашем курсе нет полного, без пропусков, научного изучения подлинников, то нет и истории литературы». Возражать на это я не буду, укажу только, что при таком взгляде на школьное преподавание нужно исключить и систематический курс истории, ибо классная работа не может быть «научным изучением подлинников».

2. «Обычно курс истории литературы начинается с V-го класса, т. е. с детьми 14—15 лет. Мне думается, что это еще возраст конкретных интересов, что самая идея исторических объяснений литературных явлений трудна для детей этого возраста. В своей практике я наблюдал, что историко-литературные объяснения заинтересовывают не раньше как в VI классе». Я, в моей педагогической практике, наблюдал, что часто историко-литературные вопросы увлекают детей уже и в V классе, но согласен с А. Ельчаниновым в том, что в V классе рано начинать изучение истории русской литературы — но не потому, что «это еще возраст конкретных интересов» (в таком случае надо исключить из V класса и историю, да и не одну историю), а потому, что к V классу учащийся еще недостаточно подготовлен к прохождению систематического курса истории литературы. Но из спора о том, с какого класса можно или следует проходить историю литературы (я лично считаю, что история русской литературы должна начинаться в седьмом, предпоследнем классе), совсем не следует, что ее нужно совсем изгнать из средней школы.

Далее А. Ельчанинов выдвигает самый серьезный довод (неоднократно повторявшийся в педагогической литературе и тем не менее основанный на недоразумении) о том, что «не преподаватель выбирает литературный материал для данного возраста — класса, применяясь к его особенностям, возрастной психологии, эстетическому развитию, интересам и вкусам», а «материал с неизбежностью навязывается данному возрасту историческим методом, который мы приняли» — и заключает свой довод следующим парадоксом, который на первый взгляд кажется очень убедительным: «Сторонники исторического порядка изучения нашей литературы должны таким образом доказать невозможное положение, что хронологически, от Кирилла и Мефодия до Максима Горького, расположенный материал как раз точка в точку совпадает с последовательностью интересов от 14- и до 18-илетнего возраста, или же утверждать,

что преподавание литературы должно игнорировать соображения педагогической психологии». — Не знаю, что ответили бы «сторонники исторического порядка изучения нашей литературы» (исторический порядок изучения литературы не есть еще история литературы): по всей вероятности, они стали бы говорить об аналогии развития человека и народа; но защитники истории литературы возразили бы, что литература — в первых ш е с т и классах (да и позже) — может изучаться и не в историческом порядке, и такое изучение литературы нисколько не мешает введению в последних классах нового предмета — истории русской литературы, — который, кстати, подведет итоги и приведет в систему и прежде изученный материал и прежде полученные сведения о литературе; можно также заметить, что при таких преувеличенных соображениях «педагогической психологии», при таких чрезмерных приспособлениях «к интересам и вкусам» учащихся, при такой пассивности, из школьной программы надо исключить не только историю литературы, но и общую историю (ибо те же самые слова А. Ельчанинов мог бы обратить и к историкам), и многие другие предметы.

Из того, что я защищаю систематический курс истории русской литературы, совсем не следует, однако, того, что я защищаю его в том виде, в каком он есть в настоящее время.

1. В школьном преподавании истории русской литературы до сих пор еще находят себе место отголоски старого понимания литературы, как «зеркала жизни» (понимание, тесно связанное с публицистическими направлениями второй половины XIX века и с к р и т и к о й 70-х и 80-х гг.) и истории литературы, как истории мыслей, идей, чувствований и быта в произведениях слова. Из такого понимания истории литературы вытекает и игнорирование истории литературных форм и о ц е н к а литературных явлений с точки зрения одной литературной школы, одного литературного направления — реализма: все, что хорошо фотографирует жизнь — хорошо, все, что отклоняется от точного фотографирования жизни — дурно (отсюда и то невежественное полупрезрение, невежественное, ибо связанное с плохим знанием дела, к поэзии XVIII века, которое выносится учащимися из школы). Отсюда — частая подмена истории литературы (изучение которой должно бы развивать широту взглядов и терпимость ко всем литературным направлениям — необходимым и неизбежным формам, выработанным временем, в которых настоящий поэтический талант выражает себя) критикой, критическим рассмотрением произведений, расположенных в хронологическом порядке, между тем как история литературы если и может что-либо оценивать, то только историко-литературное значение, историко-литературное влияние того или другого течения, того или другого писателя или того или другого произведения (в силу этого — я говорю совершенно теоретически, отвлеченно — произведения гениальнейшего поэта, не связанные с предыдущим и по-

следующим, оставшиеся неизвестными его современникам и не оказавшие никакого влияния на дальнейший ход литературы, должны быть исключены из истории литературы, как бы совершенны и гениальны ни были эти произведения).

2. Из понимания истории литературы, как науки, изучающей отражения жизни «в произведениях слова»[5]) вытекает и другой недостаток: неопределенность границ истории литературы, неопределенность содержания курса. В силу этой неопределенности границ и под давлением понимания литературы, как «зеркала жизни», содержание курса представляет поразительную смесь и пестроту, поразительное смешение литературных и нелитературных памятников и явлений. Произведения одного типа в одном периоде изучаются, в другом — нет: «Свод российских законов» XIX века — и справедливо — вовсе не называется, между тем как «Русская правда» очень часто изучается, интереснейшая переписка писателя князя П. А. Вяземского с А. И. Тургеневым игнорируется (и опять таки вполне справедливо), между тем как ученики подробно разбирают (очень любопытную для историка) переписку Иоанна Грозного с князем Курбским, о проповедях митрополита Филарета историк литературы хранит молчание, между тем как он подробно излагает содержание проповедей епископа Сераписна и проч. и проч. Очевидно, материал истории литературы определяется не ее задачами, а выбирается по принципу «на безрыбьи и рак — рыба»: в древнем периоде мало рыб — литературных памятников, и потому они заменяются раками — различными «Поучениями Владимира Мономаха», поучениями Кириллов Туровских и Серапионов, Стоглавами, Домостроями, Котошихинами и проч.; а так как в литературе XVIII и XIX веков рыб много, то не только изгоняются раки, но делается выбор между рыбами — и выбор, надо сказать, очень странный: Нелединский-Мелецкий, романсы которого распевала вся Россия и который повлиял не только на песни и романсы Дельвига (в свою очередь повлиявшего на песни Кольцова), но и — вместе с «Душенькой» Богдановича — на интимную лирику конца XVIII и начала XIX века, часто не называется даже по имени; громадный талант Державина известен учащимся только по его торжественным одам и религиозной оде «Бог», об его анакреонтических же и других пьесах «легкой поэзии», имевших такое решительное влияние на русский поэтический язык, учащиеся не имеют и понятия; в курсе истории русской литературы проходится «История Государства Российского» Карамзина, о том же, что Карамзин писал стихи (приближающиеся порой к стихам пушкинской эпохи) учащиеся даже не знают; имя Батюшкова называется в качестве ближай-

[5]) В последнее время в учебниках делаются частичные поправки к такому пониманию, но эти частичные поправки, при малых изменениях основных отделов курса, вносят только эклектизм, только пестроту и нисколько не решают вопроса.

шего предшественника Пушкина уже отсюда следует, что Батюшков имел большое историко-литературное значение), а в чем он был предшественником Пушкина, что нового внес в русскую поэзию и в русский поэтический язык — об этом школьный курс хранит полное молчание (в учебниках Батюшков или забыт, или ему посвящено несколько слов мелким шрифтом, знакомить же с стихотворениями «российского Тибулла и Парни», надышавшегося воздухом Петрарки и Тасса и строившего свою речь на итальянских образцах, считают у нас лишним); Пушкин проходится совершенно изолированно от его поэтической эпохи (то же можно, впрочем, сказать и о всех крупных писателях), и даже такие несомненные поэты, как Боратынский, Дельвиг и Языков обходятся молчанием; вплоть до Гоголя судьба художественной прозы вовсе игнорируется, за то, начиная с Гоголя, так же старательно пропускаются поэты (исключение почему-то делается для Кольцова, совсем не самого крупного и тем более не самого значительного по тому значению, какой он имел на дальнейший ход русской поэзии), как будто бы в XIX веке не было Майкова, Полонского, Тютчева и Фета и проч. и проч.

Какое бы безрыбье ни было, рак никогда не может считаться рыбой; но, может быть, не одной этой пословицей, а и другими причинами, о которых речь ниже, объясняются эти «особенности» школьного курса — привлечение в историю литературы нелитературного материала и исключение из нее материала чисто-литературного...

3. Из того же понимания литературы, как «зеркала жизни», вытекает и другая, основная ошибка преподавания литературы: смешение истории литературы с историей культуры. Этой ошибкой в большой степени объясняется и выбор материала: выбирается не более литературный материал, а такой, который более характеризует мировоззрение и мироощущение, быт и нравы эпохи, и под этим историко-культурным углом зрения рассматривается вся история литературы (заметим в скобках, что до тех пор, например, не умолкнут споры о различном понимании романтизма, пока понятие романтизма, как настроения известной эпохи, не будет заменено понятием романтизма — литературной школы, различной у разных народов).

Следствием такой подмены истории литературы историей культуры является двойное прохождение истории культуры (одно из них — исключительно по «произведениям слова») и отсутствие истории литературы. Понятным становится и игнорирование истории литературных форм, и подмена художественного произведения пересказом его, и сосредоточение внимания на его «содержании», и хронологическое изучение литературных памятников без изучения их взаимной связи, и многое другое; понятным становится и то, что учащиеся очень часто не знают, что такое «литературная школа», «литературная традиция» и не могут отличить ямба от хорея. Такой

истории литературы, или такого отсутствия истории литературы я, конечно, не стану защищать.

4. История русской литературы обычно распадается на два неравномерных и ничем несвязанных между собою отдела: на так называемую «народную словесность» и на «историю словесности» или «историю литературы». Народная словесность проходится как-то вне времени и пространства, без связи с теми памятниками, которые проходятся в истории словесности («Слово о полку Игореве», апокрифы, легенды, повести, романы, лирика XVIII века...), и без всякой заботы о том, чтобы представить эволюцию этого почему-то назыв. «народного творчества» (если этим хотят сказать, что литература Пушкина и Толстого *не народна*, то... но нужно-ли говорить об этом? если же хотят этим подчеркнуть *простонародный* характер этого творчества, то совершают не менее крупную ошибку: из того, что простому народу достались в удел былины, не следует, что он и создал их, как из того, что сказка о Бове-королевиче или романс Нелединского-Мелецкого «Выйду-ль я на реченку», или «Братья-разбойники» Пушкина, или «Не осенний мелкий дождичек» барона Дельвига рассказываются и поются простым народом, не следует, что они и простонародного происхождения; между тем учащиеся из школы выносят представление о вневременной «народной словесности», как о результате простонародного творчества). Учащийся не только не знает о том, когда и где, в какой среде возникли былины и как они развивались, но не подозревает и того, что они одного происхождения со «Словом о полку Игореве» (автор которого проходил теорию словесности, может быть, не хуже наших учеников) и что *все подлинно-литературные произведения* древнего периода связаны с так наз. народным творчеством (поэтому нет решительно никаких оснований в таком искусственном разрыве того, что органически связано друг с другом).

В истории русской литературы действительно существуют два отдела, две литературы, но не народная словесность и литература от Кирилла и Мефодия до наших дней, а поэзия, происхождение которой теряется в глубине веков и которая становится более видной с XI века, и другая русская литература, возникающая независимо от нее в XVII веке и ведущая свое происхождение от юго-западной школы. Так как исторический процесс первой литературы, ставшей общенародным достоянием, не может быть точно установлен, между тем как вторая имеет легко установимую непрерывную традицию (важно также отметить, что произведения второй дошли до нас в неизменном виде), то название истории литературы может быть присвоено преимущественно той истории литературы, которая имеет свои корни в юго-западной школе. Этот момент недостаточно подчеркнут в общепринятом систематическом курсе истории русской литературы.

5. К числу недостатков школьного преподавания истории русской литературы следует, наконец, отнести и распределение ее по классам: история русской литературы начинается обычно в пятом, а то и в четвертом классе, т. е. тогда, когда учащийся недостаточно подготовлен к ней как общим и особенно литературным развитием, так и пройденным литературным материалом. На этом недостатке — очень важном, впрочем, я не останавливаюсь подробнее, так как мысль о невозможности и нежелательности начинать историю литературы в пятом классе с каждым днем становится все более и более очевидной для всех преподавателей словесников.

Какие же выводы можно сделать из всего сказанного выше?

1. Курс истории литературы должен быть курсом истории литературы, истории литературных форм, истории преемственности и смены литературных школ и традиций, а не дополнительным курсом по истории общей культуры.

2. Программа истории литературы должна быть тщательно пересмотрена, и из нее должен быть исключен весь нелитературный материал (с большим успехом он может быть перенесен в курс русской истории) и пополнен литературный материал.

3. Систематическому курсу истории русской литературы должен предшествовать подготовительный курс — введение в историю русской литературы, по моей мысли, в которую может войти вся так наз. народная словесность и все литературные памятники древнего периода, — а это, в свою очередь, даст возможность

4. начинать систематический курс истории русской литературы (с конца XVII века) в VII классе и доводить ее до конца XIX века в восьмом классе.

**М. Л. Гофман.**

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1927 - 1928
Číslo výtisku: 25
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: [59] - 78

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

# Электростатическая машина Уимшерста (Wimshurst)

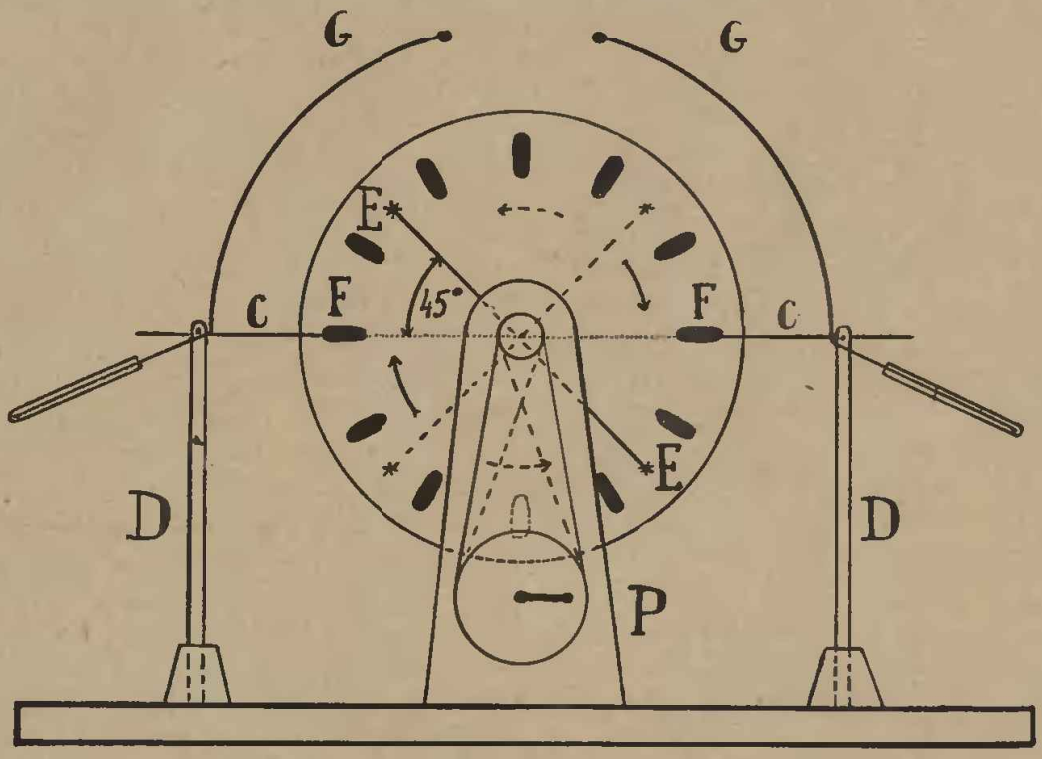
В основе совершенного классно-лабораторного, или, общее, активного метода преподавания физики, лежит, как известно, личное экспериментирование учащихся. Если такое экспериментирование происходит в классе-лаборатории, то оно производится на готовых приборах, и, по характеру своему, сводится к производству некоторого измерения, ибо, как показал опыт в разных странах, экспериментирование чисто качественного характера вырождается в пустую забаву.

Не менее полезной, чем лабораторное экспериментирование, является и работа физико-технического характера, сводящаяся к построению учащимися «самодельных» приборов. Такого рода работы, обыкновенно, редко где ведутся, ибо требуют наличности мастерской, хотя бы и небольшой, требуют больших текущих расходов на приобретение разного рода материалов, наконец, требуют и гораздо большего времени, благодаря чему не могут происходить в учебные часы, привлечение же учащихся на работу во внеурочное время представляется нежелательным, а часто и невозможным. Если, однако, по местным условиям, имеется возможность наладить такого рода занятия, то это следует делать. Учащиеся любят эти работы, и, так как в работах постоянно приходится проявлять инициативу, находчивость, изобретательность, требуется вникать в сущность тех явлений, для демонстрации которых служат изготовляемые приборы, то польза таких работ — образовательная и воспитательная — очевидна. Если самодельные приборы служат для демонстрации качественной стороны какого-нибудь явления, то и тогда изготовление их является высокополезным, ибо при самом конструктировании приходится многое измерить, вычислить, предвидеть.

Одними из наиболее любимых опытов для учащихся являются опыты по электростатике. Бо́льшая часть приборов, необходимых для этих опытов, изготовляются столь просто, что нет надобности давать специальные к тому указания. Первым, однако, условием для удачного производства опытов по электростатике является наличие хорошей электростатической машины. В руководствах по изготовлению «самодельных» приборов обыкновенно даются указания для постройки «машин трения» в разных вариантах. Однако, эти машины не всегда одинаково хорошо работают: они «капризны», ибо их действие зависит в значительной степени от влажности воздуха, затем от чистоты поверхностей и т. д. Наиболее надежными являются, как известно, машины Уимшерста в разных вариантах. Здесь

я и хочу указать, как можно простыми средствами изготовить подобную машину.

Электростатическая машина Уимшерста состоит, как известно, из двух кругов, способных вращаться в противоположные стороны. Круги сделаны из изолирующего материала (стекло, эбонит) и снабжены одинаковым и, при том, четным числом продолговатых, с округленными углами, станиолевых листков, наклеенных вдоль по радиусам кругов (см. чертеж 1). Против листков каждого круга, перпендикулярно к ним, стоят



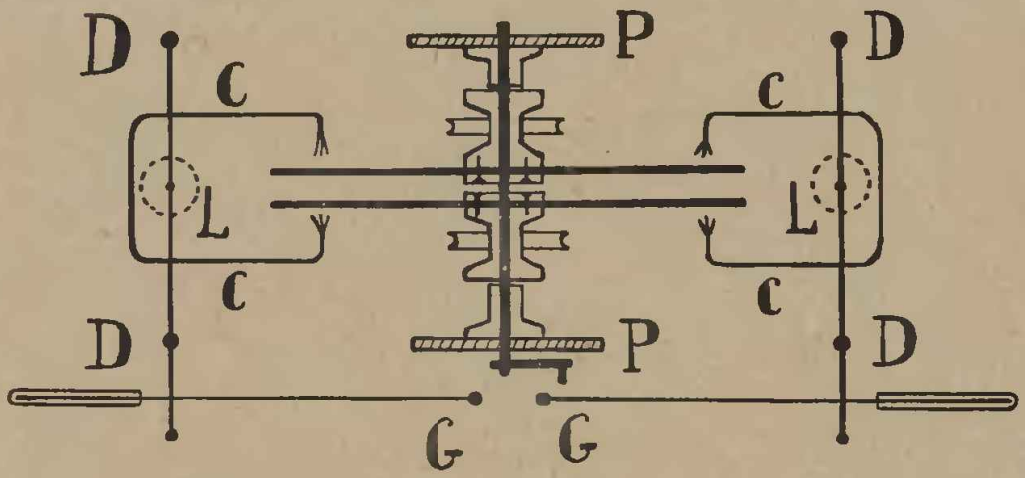

Чертеж 1-й.

по четыре щеточки: две из них *EE* касаются листков на кругах, другие две *FF* не касаются. Щеточки *EE* соединены между собою металлическими стержнями. Стержни *EE* одного и другого круга должны быть взаимно перпендикулярны и относительно направления вращения ориентированы так, как показывает фиг. 1-ая. Щеточки *FF* соединены между собою попарно металлически, как это показано на черт. 2-ом и установлены на каких-нибудь изолирующих подставках *DD*.

Прежде всего нужно изготовить подставку для машины. Для этого может послужить сухая доска, хотя бы сосновая (лучше, конечно, взять буковую) толщиною около 3 см., размерами 60 × 30 см². На ней посередине устанавливаются крепко вделанные в подставку две вертикальные стойки, расстояние между которыми и высота которых зависит от размеров кругов и прочих частей машины, о которых речь будет дальше, и четыре стеклянных столбика *D*, которые полезно вделывать

не прямо в подставку, а в четыре деревяшки, вышиною, приблизительно, 6—7 см., прикрепив эти последние к подставке столярным клеем.

Наиболее «деликатной» частью машины являются круги. На их аккуратное монтирование стоит потратить побольше времени и труда. Если нельзя приобрести двух эбонитовых кругов (стеклянных не стоит брать, потому что они легко бьются), то можно взять просто две истертые грамофонные пластинки, какие можно по дешевой цене, как не годные, приобрести в каждом магазине по продаже грамофонов; нужно только выбирать пластинки без трещин и совершенно плоские, не покоробленные. Так как вещество грамофонных пластинок не достаточно хорошо изолирует, то следует, предварительно




Чертеж 2-й.

стеревши окончательно все зазубринки на пластинках помощью напильника с мелкой насечкой или наждачной бумаги, покрыть их лаком (растворить шеллак в обыкновенном денатурированном спирту). Когда лак высохнет, наклеить станиолевые листки, соблюдая условие, чтобы они были на одинаковых расстояниях друг от друга, и чтобы два противоположные листка находились точно на одном диаметре.

Оба круга, для того, чтобы иметь возможность насадить их на ось и приводить во вращение, нужно предварительно насадить на деревянные катушки (средних размеров) от ниток. Это делается при помощи двух или трех обыкновенных винтиков. Самые дырочки для винтиков в кругах нужно делать весьма осторожно; проще всего их выжечь накаленным гвоздем. Для того, чтобы круги не сломались от непосредственного давления винтов, необходимо со стороны, противоположной катушке, насадить еще металлическую, толщиною в 2—3 мм., круглую пластинку (шайбу), с отверстием в центре, равным диаметру канала катушек. Эти пластинки будут, с другой стороны, держать круги на расстоянии 5—6 мм. друг от друга.

Ось нужно взять такого диаметра, чтобы катушки с некоторым трудом находили на нее, и чтобы при вращении кругов они не «били». Это условие весьма существенно для хорошего и исправного действия машины, и при ее постройке следует наибольшее внимание обратить именно на эту часть устройства машины.

Четыре столбика *D* должны хорошо изолировать получающиеся на щетках *C* заряды. Стеклянные палочки (приблизительно, 10 мм. в диаметре) или запаянные с обоих концов, сухие внутри, не слишком тонкостенные стеклянные трубки, вполне достаточны для этого. Полезно, для уменьшения их поверхностной проводимости, покрыть их лаком.

Изолирующие столбики *D* должны стоять твердо, иначе щетки *C* будут шататься и, возможно, касаться кругов, чего не должно быть. Лучше всего, как указано было выше, прикрепить их не прямо на нижней подставке, а приклеить к последней столярным клеем или винтами куски дерева в виде, напр., усеченной пирамиды или конуса с продольным каналом, в который свободно входила бы стеклянная палочка или трубка, и укрепить столбики в каналах при помощи сургуча.

Последняя операция, часто встречающаяся в опытах по электростатике, как она ни проста, требует некоторых пояснений. Дело в том, что сургуч плохо пристает к холодным поверхностям, а, кроме того, сургуч, сгорая, обугливается и при этом теряет отчасти свои изолирующие и скрепляющие свойства. Поэтому надо стеклянный столбик, в нижнем его конце, предварительно нагреть (все время вращая) над пламенем хотя бы спиртовой горелки до такой степени, чтобы сургуч, при прикосновении к столбику, начинал плавиться. Покрыв конец столбика тонким слоем сургуча, необходимо затем отдельно расплавить в ложечке на слабом огне сургуч, наблюдая за тем, чтобы сургуч не горел, и вылить расплавленный сургуч в канал деревянного конуса, наблюдая, чтобы пространство между деревом и стеклом было хорошо заполнено сургучем, когда столбик будет всунут в канал.

Для прикрепления к верхним концам стеклянных столбиков проволок, несущих на себе дуги *CC*, со щеточками, а также разрядник *GG*, проще всего поступить так: свернуть из цинковой жести (толщина, приблизительно, 0.5—0.8 мм.) трубочки длиною 5—7 см., такого диаметра, чтобы они свободно налезали на столбики *D*, и прикрепить их к столбикам сургучом, но при этом непременно наблюдая, чтобы они, будучи надетыми, высовывались над столбиками на 1.5—2 см.; сделать в высовывающихся концах трубочек, поперек их длины, две дырочки так, чтобы сквозь эти дырочки туго прошли проволоки, о которых выше шла речь, и эти проволоки припаять к трубочкам на столбиках, а к ним уже припаять дуги *CC*.

Самые щеточки *CC*, имеющие вид кисточек, очень удобно

делаются из мишуры (или из очень тоненьких медных проволочек) и привязываются к проволокам при помощи тонкой медной проволоки.

Разрядник устраивается из той же проволоки, что и *EE* и *CC* (цинковая проволока 1,5—2 мм. толщиною). На одни концы надеть латунные шарики (7—10 мм. в диаметре), на другие же, для изоляции, стеклянные трубочки; надеть части разрядника на проволоки, утвержденные на столбиках *DD* при помощи туго находящих металлических трубочек, припаянных к частям разрядника; трубочки должны туго налезать на проволоки, для того, чтобы шарики разрядника могли сохранять данное им положение. Для достижения последней цели полезно еще дать частям разрядника такие размеры и такую форму, чтобы центр тяжести частей приходился, приблизительно, в трубочках.

Для приведения кругов машины во вращение надо приспособить внизу под кругами ось и на нее насадить два деревянных кружка (диаметром 10—12 см.) с желобом; эти кружки должны приходиться как раз под катушками, прикрепленными к кругам, и при вращении ни в коем случае не «бить». Снаружи легко пристроить ручку для приведения нижних кружков во вращение.

Приводные от нижних кружков к верхним катушкам ремни должны быть приличного качества и от работы не растягиваться. Лучше всего взять для этого ремни, употребляющиеся с тою же целью для ножных швейных машин. Надо помнить, что один из приводных ремней должен быть перекрещен, так как круги должны ведь вращаться в противополож. стороны.

Проволоки *EE*, несущие на концах своих касающиеся кругов щеточки *EE*, можно прикрепить к подставкам *PP*. Ориентированы же они должны быть по отношению линии некасающихся к кругам щеточек *FF* и по отношению направления вращения так, как показано на чертеже 1-м.

Для получения бо́льших количеств электричества необходимо иметь две маленькие лейденские банки *(LL)*, внутренние обкладки которых соединены металлически с частями разрядника, а внешние соединены металлически же между собою. Лейденские банки устраиваются или из узких высоких бутылок, верхнюю часть которых нужно отрезать, или из узких и высоких стаканов. Обклеивать нужно не больше $^2/_3$ высоты банки, а оставшуюся свободную часть до верхнего края банки покрыть лаком.

В руководимом мною «Образцовом физическом практикуме» в Софии студентами софийского учительского института построено уже восемь машин Уимперста согласно приведенным выше указаниям, и все они работают (некоторые из них по нескольку лет) безупречно и с успехом заменяют и в практикуме и в аудитории изготовленные на фабриках машины.

**К. Иванов.**

# Организация школы в Польше

Не только в специальной, но и в повседневной польской печати за последнее время все чаще и чаще встречаются статьи и заметки по вопросу об организации школы в государстве, в частности о реформе существующей школьной системы. По этому же вопросу выпускаются отдельные брошюры и книги. Ни один съезд, ни одно почти собрание педагогических, учительских и культурно-просветительных организаций не обходится без обсуждения этого вопроса. В министерстве народного просвещения давно лежит, разработанный еще при министре Грабском, проект реорганизации школы, подлежащий окончательному рассмотрению и утверждению.

Вокруг этого вопроса завязалась весьма ожесточенная борьба, в которой больше моментов профессиональных и политических, чем педагогических. Естественно, что с первых же дней жизни так счастливо восставшего из мертвых польского государства, наряду с общим строительством государственной жизни, началось и строительство польской школы. Надо сказать правду — задача была не из легких. Помимо общих трудностей, вытекающих из самого существа рациональной организации школы, с которыми приходится иметь дело каждому государству, организаторам польской школы пришлось считаться еще и со специфическими условиями, в которых создавалось новое государство.

Прежде всего — три так наз. «дельницы» или «заборы» — русский, прусский и австрийский, с их весьма различным школьным устройством, школьными программами и традициями. Создать сразу из этих трех разнородных кусков одно целое не представлялось, конечно, никакой возможности. Пришлось бы произвести коренную ломку сложившихся систем, которая могла бы привести только к разрушению школы. Естественно поэтому, что и сейчас еще школьные организмы этих трех частей Польши сильно разнятся между собою.

Из трех «дельниц» только в одной, австрийской, существовала польская школа, в полном смысле этого слова, еще до войны. Там она была даже господствующей, имевшей поэтому вполне определенную тенденцию поглотить всякую иную, в частности галицко-русскую, школу, которой плохо приходилось в этой неравной борьбе, так как на стороне польской школы была государственная власть. Понятно, таким образом, что в австрийской дельнице польская школа наиболее развилась, наиболее выявила свои особенности.

Стала нарождаться и понемногу крепнуть после 1905 года польская школа и в «русском заборе». Но положение ее здесь

было далеко не то, что в Галиции. Тут не могло быть и речи о господствующем положении. Русская государственная власть во всяком случае не стояла на стороне польской школы, и этой последней часто еще приходилось думать о мерах сохранения собственного существования[1]).

Совсем не было польской школы в «прусском заборе». Там безраздельно господствовала государственная немецкая школа. Начиная с 900-х годов и до начала мировой войны в этой провинции не было польских школ, даже частных. С 1907 г. правительственные власти Познани стали требовать, чтобы шестилетние дети, поступающие в начальную школу, знали немецкий язык... Даже изучение польского языка дома, в семье, было строго запрещено законом...

Прекрасно поставленная, хорошо учащая, твердая в достижении своих ясно осознанных, как просветительных, так и государственных целей, немецкая школа господствовала, видимо, не только в силу поддержки ее государственной властью, но и в силу своего собственного авторитета. Симпатии даже и польского населения были часто на ее стороне, и местное польское население, видимо, не чувствовало здесь такой потребности в своей собственной национальной школе, как хотя бы в «русском заборе»[2]).

Из сказанного ясно, что создание польской государственной школы, «единой» для всех трех частей государства, мыслилось государственными деятелями Польши в значительной степени, как распространение польской школы, создавшейся в австрийской дельнице и усвоившей там черты школы государственной, — на всю остальную территорию Польши. Так оно и делалось, и делается, «в мере возможного»[3]).

Второе затруднение, с которым пришлось и все время приходится считаться польской государственности, — это наличие национальных «меньшинств», составляющих на восточных «кресах» подавляющее большинство населения. С одной сто-

---

[1]) Частные начальные и средние школы в русской Польше получили в 1905 г. право преподавания на польском языке, но с очень большим ограничением: переходя на родной язык, они лишались прав и привилегий государственных школ. Государственные же школы среднего и высшего образования полностью были школами русскими.

[2]) О положении польской школы в трех бывших «заборах» см., напр., два обзора, данные в статьях: 1) «Школа в Польше» и 2) К. Куявский, «Средняя школа в Польше», помещенных в педагогич. журнале «Muzeum» (1924 г. № 3), по случаю состоявшегося в Варшаве в 1924 г. VI-го международного съезда преподавателей средних школ.

[3]) Мировая война, вместе с разрушением школ на территории боевых столкновений, принесла Польше фактическую возможность избавиться от правительственных давлений чужеземных властей, и, начиная с 1914 г., наблюдается лихорадочная полонизация школ. С особенной быстротой росла численность начальных польских школ. Вместо 5.855 школ с 406.096 учащимися в начальный год войны, Польша уже к 1917 г. имела 8.883 школы с 721.590 учащимися. 15 ноября 1915 г. в Варшаве состоялось открытие польск. университета и политехникума.

роны — «веяния времени», версальский трактат, Женева, а за ней Америка, Европа и даже собственная конституция, а с другой стороны, — инстинкт европейского государства старого типа, с его потребностью все объединить, сделать все «польским» (что необходимо и для оправдания перед Европой факта владения кресами). Захватные тенденции европейских государств в XX веке остались те же, что и прежде, только нет былой грубой простоты в отношениях и больше соблюдается «форма».

Школа меньшинственная всеми силами борется за свое существование, под час весьма успешно, особенно немецкая и еврейская. Первая из них даже много лучше себя чувствует, чем школа польская[4]). Но даже такая несчастная школа, как русская, которая чувствует себя в Польше куда хуже, чем самая бедная падчерица у самой злой мачехи, и та как то держится, и находясь все время «при последнем издыхании», живет и умирать «своей смертью» не собирается. О местной политике в отношении меньшинственной, в частности русской школы, мне много раз приходилось писать на страницах как местной русской, так и заграничной печати, равно как и в нашем журнале, и вопрос этот достаточно освещен, поэтому касаться его здесь я не буду.

Третье, и, может быть, самое трудное, с чем пришлось с самого начала и приходится все время еще считаться польским организаторам школьного дела в государстве, — это влияния партийные, с их исключительной нетерпимостью, «нажимы» различных общественных группировок, начиная от сильно влиятельных клерикальных (катол.) кругов и до широких масс населения, усвоивших грубо практический взгляд на школу. В той же плоскости приходится считаться с сильным давлением на правительство различных учительских профессиональных организаций, которые, вполне естественно связывая свою судьбу с судьбою школы, часто, совсем уже неправильно, интересы школы подчиняют своим профессиональным интересам.

Упомянуть надо еще и четвертый фактор — государство, которое, как живой социальный организм, смотрит на школу со своей особенной, эгоистической точки врения. Школа для него есть не столько орудие просвещения, сколько орудие достижения определенных государственных целей. Отсюда вытекает отрицательное отношение государства не только к школе меньшинственной, но и вообще к школе ч а с т н о й; отсюда стремление к наибольшей опеке государства над школой,

[4]) См., напр., мою статью «Замечательная статистика» (Львовская газета «Русский Голос», № 173, 3. X. 1926 г. и № 174, 10. X.), где, разбирая подробно положение меньшинственной школы в Польше, я, на основании статистических данных, прихожу к тому заключению, что немецкое меньшинство в д в а р а з а лучше обеспечено школой, чем польское большинство.

вплоть до полного ее подчинения; отсюда, наконец, и бесцеремонное введение в школу «государственной, национальной политики»...

Я не сказал еще о роли новых педагогических идей, создающих «новые школы», новые методы обучения, новые программы. Но влияние их на школьное строительство, на выработку школьной системы крайне незначительно. Они больше сказывались бы на внутреннем укладе школьной жизни, преподавании, воспитании, чем на характере государственной школьной политики. Поэтому — об этой стороне дела в данной статье мне меньше всего придется говорить.

## 2

Итак, резкая разница школоустройства и характера самой школы в трех частях Польши: основанные на международных соглашениях и на конституции домогательства со стороны национальных меньшинств полной школьной автономии; партийные и общественные влияния, с их ожесточенной политической борьбой; государство, с его «государственной школьной политикой», и, наконец, хотя и в небольшой степени, требования современных педагогических идей и заграничная, особенно американская, практика, — вот те разнообразные, сложные, в значительной мере противоположные силы, с которыми приходилось и приходится считаться устроителям польской школы. В этих условиях задача правильного или, по крайней мере, безболезненного решения вопроса очень трудна, чтобы не сказать, неразрешима... Таким образом, нетрудно понять то незавидное положение, в котором находится сейчас школоустройство в Польше[5]).

Вот, напр., какими словами характеризует положение вещей один из видных школьных деятелей и публицистов Ян Мазур, много пишущий по школьным вопросам в консервативной, ярко национальной и весьма распространенной газете

[5]) В системе управления нар. образ. современная Польша сохранила почти все черты дореволюционной России. Во главе народн. образования поставлено «министерство вероисповеданий и народного просвещения», что привело к тому, что дело просвещения в государстве с чрезвычайно пестрым религиозным составом населения было поставлено под надзор господствующей церкви. В Польше образованы 11 учебных округов, которые управляются попечителями, назначаемыми президентом республики. Попечителям непосредственно подчиняются школьные инспектора, пользующиеся большой властью в местном управлении начальным образованием. Школы средние подчиняются непосредственно попечителям округов, и местные органы самоуправления совершенно не могут вмешиваться в дела этих школ. Ст. 111 польской конституции обеспечивает полную свободу совести и вероисповедания; школьные права национальных меньшинств, право преподавания религии и пользования родным языком обеспечены 109 и 110 ст. конституции. По ст. 120-й конституции изучение Зак. Божия обязательно для учащихся (до 18 лет) всех школ, содержимых за счет государства и местных самоуправлений.

«Курьер Варшавский»: «От самого начала нашей государственности и до настоящей минуты не сумели мы создать типа собственной польской школы. В существующей школьной системе, благодаря различного рода «надстройкам» и «перестройкам», создали мы такой хаос, что даже специалистам трудно разобраться в вопросе, имеется ли какая-либо система в нашем школоустройстве или же отсутствие какой-либо структуры составляет именно его характерную отличительную черту. Вместо того, чтобы согласовать устройство польской школы с физиономией наших отношений хозяйственных, социальных, национальных и культурных, ввели мы в эту область государственного строительства, рассчитанного ведь в своих последствиях на целые поколения, политический момент преходящих настроений, являющийся следствием борьбы общественных сил при создании новых форм жизни возрожденного государства. И этот политический фактор не оставил нас даже и в момент закладки фундамента под здание всей нашей культуры, при организации народной школы»[6]).

А вот какими словами, которые нельзя назвать иначе, как словами отчаяния, описывает положение вещей известный польский публицист Александр Свентоховский[7]): «Без преувеличения можно сказать, что бедная Польша вся больна, и в ее организме гнездится несколько тяжких болезней, из которых каждая требует лечения в первую голову. Но, без сомнения, одной из самых тяжких болезней является наша несчастная школа. Каждое родительское сердце, заботящееся об образовании своих детей, полно беспокойства, уныния, тревоги, а иногда и отчаяния. Школа наша дорога и плоха. Организация народного просвещения малопродумана и запутана; дорога учения изобилует рвами и всякими препятствиями, которые надо перескакивать или переходить, эквилибрируя, как на канате, по опасным мостикам; сбитая с толку молодежь или отступает совершенно, или попадает в эти рвы, или же, пройдя школьный путь, совершенно теряет силы. Уже несколько лет мы слышим о предстоящей реформе школы, но не смотря на это школа продолжает оставаться в прежнем положении».

Что действительно современная польская школа не только далека от идеала, а попросту больна и требует правильного диагноза болезни, быстрого и радикального лечения, тому много ярких свидетельств.

Так, напр., вопрос о «единой школе», т. е. о взаимоотношении школы низшей, средней и высшей в общей системе школоустройства, все еще не разрешен, и то или иное его разреше-

[6]) См. статью его «O nowy ustroj szkolnictva» в «Kur. Warsz.», в номере от 2 дек. 1926 г. См. также прекрасную книгу S. Kwiątkowski, «Uwagi o ustroju szkolnictwa ogólnokształcącego», 1925 г. («Замечания об устройстве общеобразовательной школы»).

[7]) Aleksander Swiętochowski, «Usunięcie najwiekszej szkody» («Удаление наивреднейшей беды«), «Kurjer Warszawski», № 22, 1927 г.

ние как раз и является одним из наиболее злободневных и боевых вопросов текущего момента; на нем мы остановимся ниже несколько подробнее.

Вопросы школьной администрации, вопросы о взаимоотношении органов чисто педагогических и административных в каждой школе, о взаимодействии школьной администрации и высших органов министерства народного просвещения, отношение школы к общеадминистративным органам государства — стоят так же очень остро и далеко не урегулированы.

В связи с этим также еще не определено положение учительства и его профессиональных органов и не очерчена их роль и влияние в деле организации и управления школы.

Далеко не разрешен и финансовый вопрос в жизни школы (в частности ждет разрешения вопрос об участии в финансировании школ местного самоуправления и сельских гмин). Существующая в этом отношении практика крайне разнообразна, денежные отпуски крайне малы, и сельские гминные бюджеты обычно далеко не выполняются. Больным местом является также школьное строительство, которое идет медленно и далеко не удовлетворяет острой потребности в постройке новых школьных зданий. Одним из весьма больных вопросов польской школы является вопрос о воспитательной стороне школьного дела, о взаимоотношениях учащих и учащихся, о согласованной работе школы, семьи и общества. Что тут далеко не все благополучно и даже очень неблагополучно, указывают те возникающие от времени до времени болезненно острые инциденты в школьной жизни, которые заканчиваются иногда даже выстрелами и самоубийствами. Эти выстрелы, к несчастью не так редкие, болезненным эхом отзываются в ушах и сердцах родителей и представителей польской общественности. Очень чуткая к такого рода явлениям повременная печать заполняется статьями, в которых неблагополучие школы вскрывается обыкновенно очень ярко и с полной откровенностью. Вопрос этот столь важен, что я хотел бы посвятить ему в будущем специальную статью.

Далеко не закончен вопрос и самого обучения в школе — не только методов обучения, но и программ, т. е. назначения каждого типа школы, а равно — соотношения между школой низшей и средней, с одной стороны, и между школой средней и высшей, с другой.

Тут мы снова приходим к наиболее злободневному и боевому вопросу польской школьной современности. — к организации общей школьной системы («ustroj zskolnictwa»).

## 3

В основании общеобразовательной школьной системы в Польше лежит идея трех ступеней: — низшая, средняя и высшая школа. Ступени эти пока что почти не связаны между со-

бою преемственностью программы и методов обучения, особенно первые две ступени. На практике идея эта реализована, примерно, следующим образом.

Закон об открытии и содержании публичных народных начальных («powszechnych»)[8]) школ (от 17 февраля 1922 г.) ориентируется на 7-летнюю народную школу. Фактически, в силу невозможности сочетать столь продолжительный курс с необходимостью иметь в деревне малокомплектные школы, действительность ставит более узкие ограничительные пределы курсу обучения. Поэтому правительство установило семь степеней в организации начальной школы, в зависимости от количества учащихся и классных комнат и в соответствии с прусскими и австрийскими образцами школьной организации, создав следующие типы начальной школы: 1) одноклассная, с одной классной комнатой, одним преподавателем и 41—60 учащимися; 2) двухклассная, с двумя комнатами и двумя преподавателями на 61—100 учащихся; 3) трехклассная, на 101—150 учащихся; 4) четырехклассная, с 151—200 учащихся; 5) пятиклассная — на 201—250 учащихся; 6) шестиклассная — на 251—300 учащихся и 7) семиклассная — на 301—650 учеников. Школа может быть открыта при наличии не менее 40 детей; школьный радиус — 3 километра.

Семиклассные школы имеют наиболее полно развитую программу и служат, по закону, преддверием для поступления в среднюю школу. Приблизительно такие же программы установлены и для шестиклассной школы; значительные отступления введены в программу школ с меньшим числом классов: двухклассные и одноклассные школы наделены упрощенными программами и рассчитаны на курс в 4 года; одноклассная школа к тому же допускает занятия с одним учителем[9]).

Вполне понятно, что школы низших типов преобладают. В 1923—24 уч. году было: школ одноклассных — 14.967, двухклассных — 7.496, т. е. в два раза меньше, а нормальных семиклассных всего лишь 1.115, т. е. около 4% на 28 тысяч всех

[8]) Термин этот ближе всего передается по-русски словами — «школа общедоступная». Официальные польские издания очень подчеркивают, что «szkola powszechna» означает — «универсальная школа, школа для всех в самом полном значении этого слова».

[9]) См. резкую критику этой системы в брошюре Wojcecha Gorskiego, «Stosunek szkol powszechnych do średnich ogólnokształcących i zawodowych» 1924 г. («Отношение школы начальной к школе средней общеобразовательной и профессиональной»). Особенно нападает автор на деление всей территории Польши на кружки 3-хкилометрового радиуса, считая, что школьные округа должны быть организованы не по принципу площади, а по числу населения и числу детей в возрасте 7—14 лет. Как в этой, так и в ряде других брошюр, автор разрабатывает свои проекты устройства школы. Работы Войцеха Гурского, маститого педагога, уже более полувека работающего на ниве польского просвещения, весьма ценны. Его перу принадлежит ряд книг по организации польской школы; многие из них были любезно присланы мне автором специально для этой статьи, за что считаю своим приятным долгом выразить ему глубокую благодарность.

«повшехных» школ. В дальнейшем положение мало изменилось к лучшему. Понятно, что низшие типы начальных школ являются низшими во всех смыслах, и хотя формально и в одноклассной школе ребенок учится те же семь лет, что и в семиклассной, но «школа одноклассная, имеющая одного учителя на семь возрастных групп, может в течении семи лет обучения едва пройти программу первых четырех отделов школы семиклассной». И, конечно, «при таком положении вещей трудно думать, чтобы начальная школа могла действительно обучать детей в пределах программы низших классов гимназии»[10]).

Общий рост учащихся начальных школ и % обеспеченности начальным обучением для 1921—24 годов польская статистика определяет так:

| | число школ | число учащих | число учащихся | % обеспеч. школой[11]) |
|---|---|---|---|---|
| 1921—22 год. . . . | 27.414 | 57.158 | 3.197.008 | 62,3 |
| 1922—23 « . . . | 27.383 | 60.503 | 3.208.352 | 65,1 |
| 1923—24 « . . . | 27.458 | 63.826 | 3.260.376 | 71,1 |

Начальная школа в Польше почти исключительно государственная (публичная); частные школы имеются в небольшом числе. В 1923—24 уч. году было:

| | всего | в том числе: | |
|---|---|---|---|
| | | публичных | частных |
| школ . . . . | 27.458 | 26.655 | 803 |
| учащихся . . . | 3.260.376 | 3.170.173 | 90.203 |

Данные о численности публичных начальных школ и учащихся по языку преподавания за 1922—23 г. и 1923—24 г. представляются в следующем виде:

| Язык преподав. | число школ | число уч—ся | число школ | число уч—ся |
|---|---|---|---|---|
| | 1922—23 г. | | 1923—24 г. | |
| Польский . . . | 21.996 | 2.642.753 | 22.423 | 2.719.600 |
| Русинский . . . | 2.996 | 339.941 | 2.828 | 316.032 |
| Польск. и русинск. | 89 | 6.245 | 145 | 10.703 |
| Белорусский . . | 32 | 1.884 | 32 | 2.091 |
| Немецкий . . . | 1.102 | 83.608 | 910 | 72.240 |
| Польский и немецк. | 333 | 51.221 | 242 | 43.824 |
| Русский . . . | 9 | 1.450 | 10 | 1.851 |
| Литовский . . . | 53 | 2.661 | 32 | 1.567 |
| Чешский . . . | 42 | 1.972 | 32 | 1.755 |
| Польск. и еврейск. . | 1 | 339 | 1 | 508 |
| Итого . . | 26.653 | 3.132.074 | 26.655 | 3.170.173 |

[10]) Jan Kornecki, «Szkoła powszechna i jej stosunek do szkolnictwa ogólnokształcącego», «Muzeum», 1924 r., № 3, стр. 179.

[11]) Число детей школьного возраста (от 7 до 14 лет) в границах современной Польши определяется для 1921-22 — 1928-29 годов таким образом: 1921—22 год — 5.132.000; 1922—23 г. — 4.926.000; 1923—24 г. — 4.567.000; 1924—25 г. — 4.208.000; 1925—26 г. — 3.849.000; 1926—27 г. — 3.592.000; 1927—28 г. — 3.490.000; 1928—29 г — 3.233.000.

Более или менее удовлетворительно освещает вопрос о степени обеспеченности начальным образованием отдельных национальностей помещаемая ниже таблица, в которой число учащихся в школах разных языков преподавания за 1923—24 уч. год сопоставляется с общим числом отдельных национальностей по переписи 1921 г.

| | Поляки | Русины | Евреи | Белорус. | Немцы | Прочие | Всего |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Насел. в абс. ч. | 18.820.163 | 3.899.222 | 2.111.222 | 1.060.041 | 1.058.824 | 235.281 | 27.184.836 |
| То же в %%. | 69,2 | 14,4 | 7,7 | 3,9 | 3,9 | 0,9 | 100 |
| Число учащ. . | 2.763.636 | 329.543 | 24.322 | 2.091 | 131.116 | 9.666 | 3.260.374 |
| То же в %%. | 84,8 | 10,1 | 0,7 | 0,1 | 4,0 | 0,3 | 100 |

Над школой начальной стоит средняя школа, организованная на основах, изложенных министерством просвещения и вероисповеданий в 1919 г. в особом акте, опубликованном под названием «Программы школ среднего образования» или, по последующим изданиям — «Принципы преподавания в средней школе». По мысли законодателя, средняя школа должна состоять из пяти старших классов. В действительности же, как правило, существует 8-классная гимназия, в младший класс которой принимаются дети от 9 до 12 лет.

Первые три младших класса — I. II и III — образуют так называемую «низшую гимназию», соответствующую старшим классам начальной школы. Пять остальных классов составляют «высшую гимназию» и могут подразделяться на три отделения: а) математическое и естественных наук; б) гуманитарное (с латинским языком) и в) классическое (с латинским и греческим языками; кроме того, в виде опыта, существует еще четвертый, неогуманитарный тип высшей гимназии (с двумя новыми языками). Различие между «низшей» и «высшей» гимназиями чисто бумажное, но все же министерство, издавая ежегодно, начиная с 1919 г., гимназические программы, программы IV—VIII класов помещает в отдельную книгу, называя их «программами государственных гимназий («Program gimnazjum Panstwowego») и в предисловии к ним пишет: «Настоящая программа предназначается для пятилетней государственной гимназии (гимназии высшей), которая основывается на семилетней школе начальной, или же, временно, на трехлетней гимназии низшей». Однако связь высших классов гимназии высшей с семилетней начальной школой имеется только... в программах: в действительности же во всей Польше пять старших классов гимназии пополняются учениками, прошедшими нормальный курс низшей гимназии; поступления со стороны незначительны, случайны, и ни в какой закономерной связи со школой начальной не находятся. Эта фактическая разъединенность школы средней от начальной подчеркивается еще и

тем обстоятельством, что, как показывает статистика, около 90% молодежи, обучающейся в начальной школе, ею и заканчивает свое образование.

В объяснениях к программам подчеркивается, что «в основу учебного плана положена концентрация предметов путем сокращения их числа при углублении преподавания и увеличении числа учебных часов». В «высшей гимназии» эта концентрация достигается установлением «дидактических базисов», образующихся выделением групп однородных предметов, которые, будучи обеспечены достаточным количеством учебных часов, «должны становиться центрами умственного развития и давать возможность учащимся проникать в основы научных проблем». Соответственно типовому делению «высших гимназий» установлены такие типы дидактич. базиса: а) дидактич. базис отделения математич. и естеств. наук составляют математика, физика с химией и космографией, естественная история (всего 65 часов из общего числа 163, след., 40%); б) дидактич. базис секции гуманитарных наук — польский язык, история, латынь (70 час. из 166, 42%); в) дидактич. базис отделения классических наук — латинский и греческий яз., классическая культура (62 часа из 169, 37%); г) четвертый тип вызван желанием создать преподавание и воспитание на основах национальной культуры и состоит из польского языка, польской истории и одного из новых языков. Этот «уклон» усвоен гимназией неогуманитарного типа, находящейся еще в стадии развития; в 1923—24 г. таких гимназий насчитывалось: одна публичная и три частные. Наиболее распространенными являются гимназии гуманитарная и естественно-математическая (наиболее подходящая к нашему реальному училищу).

Обязательными предметами для всех отделений являются: Закон Божий, польский яз., один из новых языков, история[12]), география, естественные науки, физика с химией и космографией, математика, философская пропедевтика (логика и психология), рисование и гимнастика; кроме того, в состав программ классич. отделения входят: латинский яз. (28 час. еженедельно в 5 классах), греческий (25 час. еженед.) и изучение классической культуры (9 час. еженед.); в отделении гуманитарных наук: латинский яз. (27 час. еженед. в 5 классах), пение и музыка (обязательны в VI кл.; в VII и VIII классах ученики могут выбирать по желанию пение или рисование; в отделениях естественно-математическом и неогуманитарном: пение и музыка (на тех же основаниях, как и в гуманитарном отд., но на час больше) и ручной труд (IV кл.).

---

[12]) История дополняется курсом «изучения современной Польши», который начинается в VIII классе с географии. В состав курса входят: экономика, общий обзор положения Польши, государственное право (с объяснением конституции республики), синтетический обзор культуры и цивилизации, объяснение обязанностей гражданина.

Таким образом, в средней школе, уже с 4-го класса, вводится дифференциация образования. По мысли творцов этой системы, учащиеся, заканчивая 3-й класс «низшей гимназии», должны решить вопрос, какой тип «высшей гимназии» наиболее для них подходит, — вопрос, связанный с выяснением способностей и склонностей. Мысль эта очевидно страдает доктринерской отвлеченностью: 13-ти, 14-ти летний мальчик или девочка вряд ли еще отдают себе отчет в своих склонностях к той или другой группе наук, и вопрос о типе гимназии решается большею частью совершенно автоматически, — в какой был в первых трех классах, в такой и продолжает учиться дальше[13]); поступает же ребенок в ту гимназию, которая имеется в городе, где он живет, независимо от ее типа. Даже если бы ребенок 13-ти, 14-ти лет и мог решать вопрос о своей будущей профессии, и тогда он мог бы переменить гимназию только в том случае, если их в данной местности имеется несколько типов, т. е. в больших городах. Но вот статистика показывает, что даже в Варшаве, где существуют гимназии всех типов, менее 1% детей меняет тип гимназии.

Большинство средних школ в Польше — частные. Так к началу 1926—27 уч. года всего средних школ было 776, из них только 267 государственных, а 519 частных. Это отнюдь не является следствием определенного взгляда правительства на частную школу; тенденция государства — по возможности все школы изъять из частных рук, но на осуществление этой тенденции не хватает материальных средств, и потому частная школа пока что в Польше господствует. Правда, средние частные школы находятся под очень строгим правительственным контролем и сравнительно немногие из них имеют права правительственных гимназий; и при том права эти разных «категорий». Предоставление прав часто зависит от так называемых «визитаторов», т. е. чиновников при попечителях («кураторах») учебных округов, имеющих надзор за определенной группой школ и, примерно, раз-два в год их посещающих на два—три часа. В 1926—27 уч. году в средних школах училось всего 220.922 чел., — мальчиков 140.496, девочек 80.426. Интересно отметить, что на одну государственную среднюю школу приходится около 420 учащихся, а на одну частную — около 210, т. е. государственная школа по числу детей является вдвое

---

[13]) Впрочем, существует и иной взгляд на этот вопрос. Так, автор одной из весьма распространенных книг по вопросам реформы школы, представитель левого радикального крыла борющихся мнений, Władysław Radwan, находит (см. его книгу «Postulaty w sprawie ustroju szkolnictwa w Rzeczy pospolitej Polskej» — «Основные мысли в вопросе школоустройства в Польской Республике»), что «в возрасте 13—14 лет склонности и способности обозначаются так ясно, что среднему хорошему учителю они бросаются в глаза; должны они бросаться в глаза и родителям, если они только хоть немного интересуются своими детьми».

более многолюдной, чем частная[14]). Объясняется это, главным образом, высокой платой за учение, взимаемой частными школами, и полноправностью и более спокойной перспективой в смысле возможности окончания государственной школы по сравнению с частной. Государственная средняя школа по составу учащихся является более демократичной, чем частная. Так, напр., по статистическим данным за 1922—23 уч. год[15]) в государственных средних школах число детей, принадлежащих к более зажиточным классам, составляло 22,9% общего числа учащихся, а в частных средних школах таких детей было 43,1%, т. е. несколько менее половины всех учащихся; особенно велик в частных средних школах % детей фабрикантов и купцов, а именно 33%, в то время как в государственных средних школах их всего 14%. Следует отметить еще одну характерную подробность, — в то время, как число девочек, обучающихся в государственных средних школах, равно, примерно, $^1/_5$ всех учащихся, в частных средних школах их больше половины. Интересно также, что дети национальных меньшинств обучаются по преимуществу в школах частных. В частности русские дети (поскольку они обучаются на родном языке) посещают исключительно школы частные, так как государственных гимназий с преподаванием на русском языке нет ни одной. Еврейское население, белоруссы и литовцы также не имеют своих школ на государственном бюджете. Необходимо отметить, что лишь немцы и русины сохранили на государственном бюджете часть своих школ из числа содержавшихся и ранее до перехода соответствующих территорий к Польше.

В какой мере состав учащихся в средних школах Польши по языку преподавания соответствует национальному составу населения, видно из след. таблицы (по данным Института изучения России):

| | Поляки | Русины | Евреи | Белор. | Немцы | Прочие |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Национ. состав населения в 1921 г. в % к общ. итогу . . . . . | 69,2 | 14,4 | 7,7 | 3,9 | 3,9 | 0,9 |
| Учащиеся средн. школ соответ. яз. преподав. в % к общ. итогу . . . . | 86,5 | 4 | 1,6 | 0,3 | 5,7 | 1,9 |

Результаты полонизации средней школы выявляются достаточно рельефно. Относительная доля обучающихся на польском языке значительно выше доли польского населения в общей массе населения: первые составляют 86,5%, вторые — 69.2%; доля обучающихся на всех других языках, за исключением немецкого, ниже, чем доля соответств. национальности.

[14]) См.: Iza Morszczeńska-Rzepecka, «W sprawie reformy szkolnictwa» («К вопросу о реформе школоустройства»), 1927 г., стр. 14.

[15]) См.: S. Kwiatkowski, «Uwagi o ustroju szkolnictwa ogólnokształcącego». Здесь приведен большой и подробно разработанный систематический материал по польской школе, особенно по средней.

Не менее выразительны данные нижеследующей таблицы, где население и учащиеся в средних школах распределяются по вероисповеданиям в % к общей сумме и отдельно приведен показатель среднего образования на 1000 душ населения:

| Вероисповед. | Католики | Униаты | Правосл. | Лютер. | Иудеи | Прочие |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Население в 1921 г. в % к итогу . | 63,9 | 11,2 | 10,5 | 3,7 | 10,5 | 0,2 |
| Учащиеся в средн. шк. в 1923—24 г. в % . . . . . | 68,0 | 4,3 | 2,2 | 4,1 | 21,2 | 0,2 |
| На 1000 чел. обучается в средн. шк. . | 8,6 | 3,1 | 1,7 | 9,0 | 16,4 | 0,9 |

На ряду со школой общеобразовательной существуют и разного рода школы профессиональные («школа заводова» по местной терминологии), но число их совершенно недостаточно. Так, в 1924—25 уч. году было всего 829 профессиональных школ (254 государственных и 575 частных) с 2479 отделами и 94.665 учениками[16]). К настоящему моменту положение дел хотя и изменилось к лучшему, но мало. Следует здесь, между прочим, отметить успехи, которые делает за последнее время женское профессиональное образование в Польше. Так, в 1924—1925 уч. году женских профессиональных школ было всего 164 (из них только 26 государственных) с 9.893 ученицами; в настоящее же время их насчитывается 368 с около 25.000 учениц[17]). Большая сторонница этих школ, г-жа София Гузовская, пишет: «Женская професссиональная школа, наиболее из всех наших женских школ близкая к жизни, в последние годы победоносно прокладывает себе дорогу в общественном мнении. Конечно, успеху профессиональных школ много способствует то обстоятельство, что ученицы последнего курса начинают — и при том совсем не плохо — зарабатывать на свое содержание» («Szkoła dla życia»).

В общем приходится все же отметить, что число профессиональных школ в Польше еще очень недостаточно, и в них обучается всего неполный процент всех учащихся.

Для полноты картины приводим здесь интересное сопоставление статистических данных о числе учащихся в разных школах. В 1923 г. на 3.197.008 учащихся в школе начальной, училось в школе средней — 227.129 (7,1%), в школе профессиональной — 31.036 (0,97%), в школах дополнительных — 39.926 (1,5%) и школах высших — 37.564 (1.1%). Это процентное состношение мало с тех пор изменилось.

---

[16]) Статистические данные заимствованы у С. Квятковского («Uwagi...» и т. д., стр. 33). В числе школ профессиональных показаны также дополнительные вечерние школы (340 школ, 1679 отделов и 51.930 учащихся).

[17]) См. Zofia Guzowska, «Nasze szkolnictwo żeńskie» и «Szkoły dla życia», две статьи в «Кур. Варш.», апрель 1927 г., в которых подробно описаны разные типы профессиональных женских школ.

4

Прежде чем перейти к намеченной правительством реформе школы и спорам о ней, необходимо остановиться на характерных чертах теперешнего положения вещей.

Как уже было сказано, в основе школьной системы лежит современная идея «единой школы», т. е. такой школьной системы, в которой три разряда школ, — низшая, средняя и высшая, составляют только три, нормально одна за другой проходимые, ступени одной «единой школы». Для полного осуществления этой системы все три ступени должны быть объединены программами, методами обучения, строем школьной жизни и конструкцией администрации, как школьной, так и надшкольной. Различие между ступенями, конечно, должно быть, но оно должно обусловливаться возрастом и развитием учащихся, их психологией. Цель же снизу до верху одна — дать общеобразованного, с высшим, по возможности, образованием, гражданина демократического государства. Такова идея и вытекающая из нее схема. Но даже самые ярые сторонники «единой школы» не стоят за полную безупречную чистоту схемы. Жизнь вводит в эту схему настолько существенные поправки, что, правду сказать, от этой схемы мало что остается.

Вот главнейшие из этих поправок.

Совершенно ясно для всех, что в настоящее время нельзя и говорить, чтобы все ученики начальной школы прошли через среднюю и затем высшую ступень. Нельзя говорит даже о большинстве учеников. Статистика с жестокой объективностью показывает, что лишь незначительное, часто ничтожное, меньшинство проходит нормально все три ступени. Так, в современной Польше только от 3% до 9% детей, окончивших начальную школу, продолжают учение в школе средней, только 20% учащихся средней школы попадают в школу высшую, и из каждых 14 слушателей высшей школы благополучно ее кончает только 1 (7%). Каковы бы ни были причины этого явления, имеющего притом совершенно определенный, сильно-затяжной характер, ясно, что они коренятся в каких-то глубоких основах жизни, «схемой» единой школы во внимание не принятых. Явление, впрочем, обычное для всякого рода «схем», «планов» и т. п.

Ясно совершенно, и с этим уже никто не спорит, что нельзя при организации начальной школы иметь в виду только эти 3%—9%, переходящих во вторую ступень, и не думать о судьбе 95% учащихся начальной школы, заканчивающих свое образование первой ступенью, а часто не могущих и ее окончить.

Отсюда получается, что каждая школьная ступень имеет свою цель, в связи с чем должна иметь и свою собственную законченную программу и связанную с нею систему обучения, дающую законченное образование, подготовляющее к практической жизни. Целью начальной школы ни в коем случае не

должна быть подготовка к средней школе. А средняя школа тоже должна быть организована так, чтобы не приносить 80% учащихся в жертву 20%, идущим в высшую школу. Должна быть в ней ступень (а, может быть, и две) с своею самостоятельною целью образования, не имеющею в виду во что бы то ни стало подготовку к высшей школе.

Жизнь жестока. Она явно не любит «схем» и разрушает систему еще и с другого фронта. В жизни нужны не только молодые люди с общей образовательной подготовкой; ей нужны и самые разнообразные специалисты, правда, возможно более образованные, но все-же специалисты. А так как школами специальными в системе «единой школы» являются лишь школы высшие и то только потому, что общеобразовательных высших школ вообще нет, то возникает потребность в «дополнении» схемы системой «школ жизни», т. е. технических и узко-профессиональных всех ступеней, по самому существу своему в высшей степени разнообразных и ни в какую единую систему не укладывающихся.

Но и этого мало. Безжалостная жизнь разрушает «схему», если можно так выразиться, и с тылу, нанося ей совершенно неотразимый удар: осуществление «единой школы» становится невозможным в самом грубом житейском смысле этого слова. Начинается, как всегда, с основ, с корня вещей, — со школы начальной.Схема предусматривает нормальную семиклассную начальную школу, как подготовительную ступень к гимназии. Временно, как «неизбежная дань прошлому», конечно отрицательному, рядом со школой начальной существуют еще первые три, так нелюбимые творцами схем, класса гимназии («гимназия низшая»). Но в самом близком будущем эти три класса должны быть уничтожены, и все дети будут обязательно проходить через школу начальную. Сторонники упразднения первых трех классов добиваются этого воистину с пеной у рта, и выходят из себя, видя, что жизнь как-то не идет им навстречу. Не пошел им навстречу в этом отношении и VI международный конгресс преподавателей средних школ, который заседал в августе 1924 года в Варшаве. После оживленных прений по этому вопросу, конгресс, считая, что «всякая реформа школы должна складываться под влиянием данной общественности, специальных условий, свойственных данному народу, его традиций и педагогического опыта», вынес следующую резолюцию: «Так как пробные опыты соединения трех первых классов школы средней с тремя последними классами школы начальной до настоящего времени еще не произведены во всех странах, в настоящий момент еще нельзя окончательно предрешать вопроса о том, должны ли быть низшие классы школы средней заменены высшими классами школы начальной. Но, конечно, конгресс не противится опытам в этом направлении в тех странах, где условия позволяют эти опыты производить».

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1927 - 1928
Číslo výtisku: 25
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 79 - 98

SYSTEM KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

Определенно отрицательное отношение контресса к реформе уничтожения первых трех классов гимназии, хотя и выраженное в мягких, дипломатических тонах, чувствительно ударило по сторонникам реформы, принадлежащим к левым общественным течениям.

Видя, что в настоящее время родители, принадлежащие к более состоятельным, а также и к интеллигентным классам народа, не хотят отдавать и не отдают своих детей в начальную школу, предпочитая учить их в дорогой частной гимназии; видя, дальше, что даже сторонники их лозунгов предпочитают все-таки своих собственных детей в начальную школу не посылать, — защитники единой школы хотят принудить к этому общество насильно, уничтожив законом низшие классы гимназии и запретив прием в нее кого бы то ни было со стороны, а только из школы начальной. «Тогда (так пишет один из ярых сторонников реформы)[18]) кончится то анормальное положение, что те, которые о школе начальной решали, создавали для нее финансовый фундамент, организацию которой творили, в нее своих детей не посылают». На это можно только одно сказать: «Не пошлют и после издания таких решительных законов». Автор это и сам понимает, замечая меланхолически: «К сожалению, и в будущем имущественное и общественное положение, а равно и жилищные условия поведут к тому, что значительная часть так наз. интеллигенции будет учить своих детей в школах частных, и тем самым не будет полной демократизации школы».

Но сторонников демократизации школы во что бы то ни стало можно успокоить тем, что ведь против таких антидемократических поступков зажиточных и интеллигентных классов есть очень верное средство, выраженное в словах проф. Boucher (из Boulogne sur Mer), который на VI конгрессе, выступая против реформы, сказал: «Либо государство издает этот закон только для своих собственных школ и, уничтожая низшие классы своих гимназий, совершит акт самоубийства, или же, одновременно с изданием закона, оно должно будет монополизировать народное образование». Вот это последнее и есть как раз средство спасения; ведь оно же совершенно не противоречит, как мы знаем из практики нашего времени, принципам демократического и тем более — социалистического государства...

Посмотрим же теперь поближе, какова же в современных жизненных условиях эта, так на многое претендующая, начальная школа в Польше? Вот какую характеристику начальной школы дает J. Korwin в статье «Co to jest publiczna szkoła powszechna»[19])?

---

[18]) Wlad. Radwan, указанное сочинение, стр. 28.

[19]) I. Korwin, «Что такое публичная начальная школа?», «Kur. Warsz.», 25 января 1927 г., № 24.

«Странным, казалось бы, ставить этот вопрос. Однако, это только по видимости. Достаточно ознакомиться хотя бы с нынешнею полемикой по поводу задуманной реформы школоустройства, чтобы убедиться, с каким трудом — и не всегда удачно — продирается наша публицистика через чащу школьных организационных вопросов. Для одних начальная школа — это так себе, «школа народная», — организм простой, несложной структуры; по мнению других — нужна только добрая воля, чтобы из нашей действительности сразу, как в сказке, создалась начальная школа, на которой, как на гранитном фундаменте, можно опереть здание реформированной — по плану единой школы — пятиклассной гимназии. Широкие массы не отдают себе отчета в том, что организация начальной школы является одним из наиболее сложных и трудных для разрешения вопросов... На высоту организационной ступени данной школы закон и школьные власти имеют только посредственное влияние; решающим фактором тут будет всегда густота населения и доступность для детей школы». Разбирая подробно каждый тип начальной школы, автор говорит: «Чем меньше в школе классов-учителей, тем больше возрастных групп приходится на одного учителя и тем меньше поэтому учитель может посвятить труда и времени каждому отделению, тем менее основательно прорабатывает учитель со своими учениками программный материал. Поэтому, напр., семь лет учения ребенка в одно- и двухклассной школе равняется всего лишь 4—5 годам учения в нормальной семиклассной школе. Чем является работа и ребенка и учителя в таких условиях, поймет без труда даже и непосвященный».

Но и этот печальный образ, который автор нарисовал, есть только теория, есть только то, что хотел бы иметь закон о всеобщем обучении. Действительность еще гораздо хуже. Недостаток помещений, учебных пособий и библиотек, нерегулярное посещение школы детьми, особенно в деревнях, недостаточная квалификация учителей, трудность школьного надзора из-за дальности расстояния и плохих дорог, — все это еще больше снижает и без того низкий уровень начальной школы. В конце автор говорит: «В таких условиях даже наилучше подготовленный и одухотворенный своей миссией учитель очень скоро теряет свои силы физические и духовные. Наше общество должно об этом знать и сделать из существующего положения вещей правильные выводы».

И это опять-таки не взгляд одного пессимистически настроенного автора. О крайне низком уровне начальной школы в Польше и о том, что, в сущности, в стране почти совсем еще нет той нормальной семиклассной, хорошо поставленной начальной школы, которая имеется в виду, когда идет речь о проектах «единой школы» и о замене низших классов гимназии начальной школой, — говорят все. Только сторонники «схемы» думают, что «от слова станется», только они верят,

что стоит издать соответствующий закон и ввести его ускоренным темпом, чтобы все преобразилось, как по мановению волшебного жезла...

Иначе смотрят на вещи люди, хорошо знающие школьное дело, практические деятели начальной и средней школы. Из них весьма авторитетный в известных кругах Войцех Гурский, о котором упоминалось выше, вынужден сурово критиковать современную начальную школу и радикальные проекты школьной реформы.

Оказывается, что даже основные и, отвлеченно говоря, бесспорные принципы демократической начальной школы, — всеобщность, обязательность и бесплатность обучения, — в тех условиях, в которых живет современная польская школа, — вырождаются в свои противоположности...

«Результаты радикального опыта, говорит Гурский, — весьма плачевны: переобременение учащих (по закону 1925 г. — 80 учеников на одного учителя!); самый разношерстный возрастный состав учащихся, затрудняющий нормальное ведение классных занятий; крайне расшатанная дисциплина — дети приучаются к ничегонеделанию, шалят, хулиганят... Современная начальная школа... ни в каком случае не может дать материал, пригодный для постройки уже в данный момент хорошей средней школы».

## 5

Таким образом, в той страстной борьбе, которая захватила не только специальные педагогические круги, общественных и политических деятелей, но и широкие слои общества, определенно намечается, как мы старались показать, два основных течения, два резко враждебных лагеря. Одни стоят за схему: семилетняя начальная школа, основанная на ней пятилетняя гимназия и базирующаяся на этой последней школа высшая: рядом с этим основным стержнем школоустройства должны существовать технические и профессиональные школы, взаимодейственно связанные со школой общеобразовательной; затем, принимая во внимание, что некоторые учащиеся не пройдут, по разным причинам, всю трехступенную школу, допускаются в школах начальной и средней разные «надстройки», служащие для «округления» образования тех детей, которые дальше не идут: допускаются, конечно, различные добавочные школьные организации, как неизбежная дань времени, — народный университет, вечерние курсы и т. д.: другие резко отделяют, по задачам, программам и методам обучения, школы начальную и среднюю и — частично — школы среднюю и высшую, являясь, в связи с этим, резкими противниками уничтожения низших классов гимназии: они считают, что нормальным типом гимназии является гимназия 8-миклассная, которая может

слагаться из двух и даже трех ступеней, при чем вторая ступень (примерно, 6 класс) должна давать законченное среднее образование, со всеми его правами, лишь без права поступления в высшую академическую школу. Во всем остальном (школы технические, профессиональные и т. д.) нет почти никакой разницы между обсими теченіями.

С первого взгляда разница кажется не столь большой, так как касается, в сущности, только школы общеобразовательной. В действительности же расхождения весьма значительны, как видно из того, что изложено в главе 4-й настоящей статьи. Острота борьбы, поднявшейся около школы, углубляет эти расхождения, и многим кажется, что между представителями двух лагарей образовался ров, который не скоро можно будет засыпать...

Какого же взгляда придерживается правительство, этот, в данное время, решающий фактор в этом ожесточенном споре польской общественности, польской науки?

Позиция правительства, как известно, в этом вопросе весьма сильно зависит от лица, возглавляющего министерство народного просвещения. В Польше так повелось, что каждый министр народного просвещения сидит на своем кресле в среднем не дольше полугода. Поэтому проектов министерских по реформе школы было много: только за последнее время родились проекты С. Т. Грабского, проф. Бартля и нынешнего министра доктора Добруцкого. В окончательной форме последний проект министерства еще не известен; тем более неизвестно, когда этот проект станет законом.

Все же и теперь уже можно сказать, что в основании проекта министра Добруцкого лежат положения, более близкие взглядам первого, «радикального» течения. Правда, разработавшая эти положения комиссия подчеркнула (п. 8), что «реформа должна быть реализована энергично, но вместе с тем и с большой осторожностью, основываясь лишь на постепенном, эволюционном преобразовании существующей школы». (Положения министерской комиссии приведены в отделе хроники этого номера нашего журнала). Министерство, повидимому, не торопится с приданием своему проекту окончательной законодательной формы. И, пожалуй, хорошо делает. В этом деле, может быть, более, чем где-либо, следует придерживаться мудрого правила — «семь раз отмерь, а один раз отрежь».

**Д. М. Сокольцов.**

# Школа в Бессарабии

В №8 «Русской школы за рубежом» напечатана статья Г. Крымского «Бессарабская школа после 1917 г.». Статья датирована апрелем 1924 г. В том же году появилась в издании земско-городского комитета в Париже книга В. В. Руднева «Зарубежная Русская Школа». Специальная глава в этой книге посвящена обзору положения русской школы в Бессарабии. Оба автора рисуют в общем одинаковую картину безрадостного «разрушения и ломки» русской школы неистовыми румынизаторами, применение ими в отношении к русской школе «всего арсенала средств, выработанных другими государствами в печальной практике угнетения меньшинств».

С того времени общих сводок о положении школы в Бессарабии в русской печати как будто бы не появлялось. Побывав в Бессарабии в самом конце истекшего 1926 года, я хотел бы восполнить образовавшийся пробел. Если для иллюстрации или доказательства своих мыслей мне не всегда придется оперировать примерами и данными, взятыми из практики р у с с к о й школы, — объяснение этому очень простое. Русское население в Бессарабии — бездеятельнее и раздробленнее другого. Та «сила пассивного сопротивления», которая в 1924 году, по наблюдению Г. Крымского, «еще не иссякла», — теперь, можно с уверенностью сказать, уже почти не существует. Нет ни прочной организации, ни постоянной связи, ни даже более или менее полного осведомления. Все данные, цифровые и примерные, заимствованные из практики не-русских меньшинств в Румынии, дают, правда, только отраженное, но за то всегда смягченное представление о подлинном положении русского населения в Бессарабии.

Все, что болезненно чувствовалось и раньше, за последние два с половиной года отвердело и укрепилось. Что существовало в порядке фактическом, как якобы временная и переходная мера, получило оформление. Декреты «восприяли» силу закона. «Эксцессы» стали почти нормой. Положение меньшинства в Румынии окончательно определилось, как locus minoris resistentiae королевства. А положение меньшинств в Бессарабии и, особенно, русского населения сделалось наиболее чувствительной, «невралгической» точкой всей государственной системы Румынии. Здесь заметнее и острее всего сказывается своеобразие румынского управления.

Это своеобразие не в том, что трижды подписав обязательства соблюдать права меньшинств — в договоре с союзными державами, 9 декабря 1919 г., в соглашении с Лигой Наций, 20 августа 1921 г., и в трактате о Бессарабии, 26 окт. 1920 г., по

которому Румыния обязывалась «обеспечить Бессарабии власть, гарантирующую меньшинствам по расе, религии или языку покровительство, на которое они имеют право», — Румыния несчетное число раз нарушила свое слово. Когда, приняв новую конституцию, 23 мар. 1923 г., Румыния ни словом не упомянула в ней ни о национальном равноправии, ни о специальных правах меньшинств на школу и язык и вообще говорит не о румынских гражданах, а о румынах, как категории расовой, а не правовой, она лишь подражала тем образцам, которые были даны другими государствами.

Своеобразие румынского управления в том, что, признавая право формально, румынская система фактически, в порядке осуществления, сводит право к бесправию. Она избегает закреплять или оформлять злоупотребления власти или нарушения права. Заимствовав у других искусство толковать и разъяснять, а чаще — обходить закон, она развила это искусство до высоких степеней совершенства. Глубокое заблуждение представлять себе румынских правителей в виде хитрых, но ограниченных несмышленышей. Нет, они изумительные мастера шиканы, редкие виртуозы бюрократического крючкотворства и схоластической увертливости.

Всякий закон в Румынии имеет свой регламент. То же, что не успеет в ограничительном смысле истолковать и процессуально ограничить «регуламент», то делают дополнительные административные инструкции к применению регламента. Проходя сквозь такое тройное сито, все права сжимаются и увядают, обращаются в свою противоположность — в обязательство, на путях всемогущего бакшиша или личного покровительства, добиться благожелательного применения инструкций или толкования регламента и закона. Тем более, что самый текст закона, регламента и инструкций не всегда доступен для населения не только литературно, но и физически... Я обошел в Бухаресте все книжные магазины в поисках инструкции к регламенту о применении закона о гражданстве и их не нашел. По моему поручению румынский магазин обращался в государственную типографию, печатавшую «Monitur Oficial» с инструкциями, и в министерство внутренних дел, выпустившее инструкции отдельным изданием. И тут, и там было заявлено, что издания разошлись. А член городской управы, у которого я видел такой экземпляр, пользовался чужим, управским, экземпляром за невозможностью приобрести собственный...

Русский язык и русская школа оказались на положении гонимых с первого же года оккупации. В отношении к русскому меньшинству обещания не были реализованы даже тогда, когда Авереску, в первый свой приход к власти, заигрывал с меньшинствами. «Игра» была заимствована у былой Австрии и состояла в испытанном противопоставлении одних меньшинств другим. Терпя и даже покровительствуя еврейской школе и одновременно с тем ущемляя школу русскую и мадьярскую, Аве-

реску настраивал против евреев все другие меньшинства и вместе с тем вынимал жало у обвинения в насильственной румынизации нерумынской школы. Создавалась видимость, что существует школа, хотя и не румынская, но лояльная в отношении к Великой Румынии и потому правительством терпимая и даже покровительствуемая, и школа нелояльная, питающая иллюзии о невозвратном прошлом и потому властью преследуемая.

С приходом к власти Братіано в 1922 г. эта австрийская политика властвования путем разделения была оставлена. Политика в отношении к меньшинствам была унифицирована. Законодательство о школе, как и законодательство о гражданстве, уравняли в бесправии все меньшинства. И когда к власти вновь вернулся Авереску, он уже усвоил политику Братиано. Только в прежние годы власть сосредоточивала свое преследование на государственной школе. Начиная же с 1924—25 уч. года огонь ее румынизаторских батарей был перенесен на частную школу. По данным румынских источников (см., например, объяснительную записку к законопроекту о частной школе, стр. 37), в 1914 году в Бессарабии не было ни одной частной школы с преподаванием на румынском языке, хотя русским законом таковое и допускалось. А в 1920—21 г. оказалось уже 1.233 школы с румынским языком преподавания... Источник не говорит, конечно, какими средствами такой гигантский рост достигнут.

---

Румыния — страна обязательного обучения. Ст. 24 конституции провозглашает безмездность обязательного обучения. Употребление родного (материнского) языка предусмотрено законом не только для частной школы (ст. 35 закона от 17 дек. 1925 г.), но и для школы государственной (ст. 7 закона от 26 июля 1924 г.).

В законопроекте о государственной школе предусматривалась возможность для меньшинств основывать школы с преподаванием на материнском языке. Закон превратил возможность (putea infinita) в положительное утверждение: «В местностях с населением, пользующимся другим языком, кроме румынского, меньшинство создает (va infinita) школы с языком преподавания соответствующей национальности». Фактически же в государственной школе преподавание ведется, конечно, только на румынском языке. Когда представители еврейского меньшинства пробовали было сослаться на силу закона, школьная инспекция истолковала ст. 7-ю в том смысле, что она предполагает наличность сплошного иноплеменного населения, а не вкрапленное среди румынского населения меньшинство.

Но и в частной школе родной язык почти полностью принесен в жертву началу румынизации, и самая возможность

его употребления обусловлена рядом зависящих от произвола власти условий. Мы говорим не о требовании закона, чтобы обязательные для всякой школы румынский язык, румынская история, география и литература преподавались на государственном языке, — при чем фактически это требование сборачивается так (я мог бы назвать ряд школ), что на государственном языке преподается и природоведение, и даже арифметика, а на долю родного языка приходится лишь самый этот язык, как предмет обучения, и Закон Божий. Мы имеем в виду перечисленные в ст. 11 и 13 условия, делающие сами по себе, в условиях румынской действительности, в большинстве случаев невозможным существование иной школы, кроме румынской.

Чтобы преподавать даже в частной школе русский преподаватель должен обладать не только румынским гражданством[1]), но и аттестатом, удостоверяющим знание государственного языка. От частной школы требуется ежегодное возобновление ходатайства не только о разрешении для нее самой, но и о допущении к преподаванию каждого из преподавателей. С своей стороны преподаватель должен получить особое разрешение для каждого из учебных заведений, в которых он преподает. При этом требуется представление — диплома, акта о гражданстве, метрики (!), двух документов о несудимости, свидетельства о благонадежности — всех бумаг в засвидетельствованном переводе на румынский язык, что составляет лишнее обложение русского учителя примерно в 500 лей.

Частным школам воспрещено оплачивать труд учителей выше ставок, получаемых учителями государственной школы, — дабы не соблазнять последних. Но воспрещается оплачивать их труд и ниже установленного для учителей государственной школы вознаграждения, — дабы предупредить возможность бескорыстного, общественно-идейного служения родной школе.

К учителям с дипломами старой русской школы предъявляются особые и суровые требования. Но возможность появления русских педагогов новой формации пресекается в самом зародыше. Одна из самых недопустимых, сводящих на нет самое существование нерумынской, даже частной школы, — это статья 8-ая, воспрещающая открытие частных учительских институтов или высших школ университетского типа. Тем самым немецкие и мадьярские школы обрекаются на вечные времена довольствоваться тем учительским персоналом, который могут поставить немногие уцелевшие до издания закона 17. XII. 1925 г. учительские институты. Меньшинства же русское и еврейское навсегда лишаются возможности изменить — увеличить или улучшить — наличные кадры своих учителей, ибо единственная русская учительская семинария в Кишиневе —

---

[1]) О препонах и муках, связанных с приобретением румынского гражданства, см. «Соврем. Записки», № 30, стр. 417—419.

как и единственная еврейская школа для учителей в Яссах — давно уже властью закрыты. Новым учителям взяться неоткуда. Школы должны обслуживаться существующим составом учителей, который может только убывать в числе, но не пополняться...

Постановлением от 18 августа 1926 г. школьный инспекторат г. Кишинева отказал в разрешении преподавать в частной школе ряду лиц, не имевших свидетельства об окончании учительской школы, но за то имевших свидетельство об окончании 8-миклассной государственной румынской гимназии. Между тем та самая ст. 16 закона о частной школе, на основании которой было отказано в таком разрешении, предусматривает возможность допущения к преподаванию лиц, удовлетворяющих требованиям, предъявляемым учителям государственной школы, а закон о государственной школе (ст. 115 прим. 3 пп. A и B и ст. 121) допускает к преподаванию в начальной школе и лиц, окончивших даже 4, а не то что все 8 классов гимназии.

От заведующих даже начальной частной школой закон требует тех же аттестатов и звания, что и от заведующих государственной начальной школой, в частности — аттестата об окончании школы для учителей. Так как русских учительских школ не существует, а открытие их в будущем воспрещено, то заведующими даже первоначальной частной школой для русских — или еврейских — детей никогда не могут быть русские или еврейские учителя: ими всегда будут румыны. Что это означает с педагогической и национальной точек зрения, — всякому, конечно, ясно.

Закон категорически требует соблюдения установленной «аналитической программы». Но в этой программе разработаны — конечно, по-румынски разработаны — общие и специально румынские предметы. В ней не разработаны предметы, интересующие меньшинства. И в этом — постоянная угроза закрытия школы за несоблюдение программы. Закон воспрещает сокращать число учебных часов для разработанных в программе предметов. И под предлогом соблюдения санитарно-гитенических требований или гуманного отношения к переобременяемым занятиями учащимся открывается дверь для требования власти о сокращении времени для обучения не-государственному языку, литературе, истории.

Закон допускает обучение только по отпечатанным учебникам. Книги, карты, атласы и прочие пособия должны получить утверждение Постоянной комиссии при министерстве просвещения, т. е. в Бухаресте. Этим узаконяется содержание циркуляра министра народного просвещения Ангелеску от 12 января 1925 г. Сроков для утверждения учебных пособий никаких не поставлено. Я не знаю случаев, чтобы такие утверждения были даны, и знаю случай, когда из 35 учебников, представленных несколько месяцев тому назад, еще ни один учебник комиссией не был рассмотрен. Какие претензии при

грядущем рассмотрении будут предъявлять члены комиссии, можно себе представить заранее, зная из частных разговоров мнение румынских педагогов, что было бы небесполезно и в учебнике арифметики упомянуть о румынском знамени... С каждого учебника, утвержденного для низшей школы, взимается «такса» в 800 лей; с учебника для средней школы — обложение повышено в полтора раза, до 1.200 лей.

Вообще битье «рублем» является почти постоянным попутчиком к тому «битью дубьем», которое составляет содержание румынизации. За ответственностью своих родителей учащиеся в частных школах обязаны ежегодно сдавать экзамены в особых испытательных комиссиях, в которые учителя частных школ не входят. За экзамены взимается такса. Школьный инспектор Кишиневского округа определял ее в 1924 и 1925 гг. в «500 лей для каждого члена комиссии за заседание, длящееся четыре часа. Вознаграждение взимается предварительно»... Закон не устанавливает размера таксы, но регламент (ст. 71) определяет ее, как «равную двойной сумме того, что получает за час в государственной школе учитель, получивший четырехкратное повышение»... Таксы взимаются по разному, «подушно» или «чохом», с класса. Здесь возможны торги и переторжки, скидки полные и частичные, индивидуальные и коллективные, по самым разным основаниям: по бедности; потому, что школу содержит религиозная община; потому, наконец, что власть перешла от штатского генерала к военному — аверескапцы в этом году, в порядке «амнистии», скинули в некоторых школах до 75% следовавших с них экзаменационных такс... Фактическая плата варьирует от десятков до тысячи лей с души и с тысячи до сотен тысяч с школы: я знаю частные средние школы, платившие и платящие за экзамены до 200 тыс. лей в год.

Закон требует от частной школы представления доказательств, что она располагает средствами, по крайней мере на год. Регламент поясняет, что таким доказательством может служить росписка в депозите соответствующей суммы или гарантийное письмо банковского или другого, пользующегося кредитом, учреждения или формальное обязательство родителей учащихся. Многие ли школы могут представить такие доказательства?!.

Самые экзамены превращаются в моральную муку и пытку для испытуемых. В октябре текущего года, в связи с нашумевшим делом об оскорблениях в Черновицах еврейскими абитуриентами своих педагогов-мучителей, была опубликована статистика провалов желающих получить диплом бакалавра:

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| в лицее | № 1 (румынском) | кончили | 8 | юношей, | выдержали | 8, | провал. | 0 |
| « « | № 2 (немецком) | « | 14 | « | « | 4, | « | 10 |
| « « | № 3 (еврейском) | « | 68 | « | « | 17, | « | 51 |
| « « | № 4 (русинском) | « | 29 | « | « | 3, | « | 26 |

Эти цифры в значительной мере подтверждают мнение о том, что не вводя формально Numerus Clausus, т. е. процентную норму для «инородцев», желающих поступить в высшую школу, румынская власть фактически вводит Numerus Nullus. Она производит такой же искусственный отбор господствующей национальности, какой, по признаку господствующего «рабоче-крестьянского» класса, производит советская власть при приеме в ВУЗ-ы. Нынешний министр просвещения вынужден был сам признать, что «испытание было слишком сурово и что некоторые преподаватели ставили вопросы таким образом, что они производили впечатление намерения провалить учащихся». Пообещав для будущего выработать «аналитическую программу» и для бакалавраата, — чтобы ученики знали, что изучать, а учителя — о чем спрашивать, — министр вместе с тем отклонил справедливое ходатайство родителей о повторном испытании проваленных учеников.

На аналогичных экзаменах в Кишиневе проваленных в этом году оказалось 53%. Защищая интересы почти 200 пострадавших, группа родителей подала в кишиневский трибунал (б. судебную палату, по 2-му отделению дело № 658/926) жалобу на комиссию, производившую испытания, требуя от министра просвещения признания недействительными произведенных экзаменов и назначения новых. Не приходится сомневаться, что жалоба не будет уважена, а вероятнее всего и рассмотрена будет лишь после того, как практически возможность новых экзаменов отпадет...

Чтобы покончить с главнейшими препонами, поставленными даже частной школе меньшинств, необходимо упомянуть еще о лишении ее права выдавать имеющие полную силу дипломы. Министерским циркуляром от 9 дек. 1925 г. частные школы в Бессарабии уведомлялись, что они «не имеют права выдавать никакого рода свидетельства, удостоверения, сообщения или ведомости с отметками ученикам о прохождении классов под угрозой закрытия школы, нарушившей это распоряжение». Согласно ст. 27 нового закона, даже при соблюдении всех предписаний закона и распоряжений администрации и выполнения всех требований относительно учителей, учебников, программы, такс, экзаменов и проч. частные школы имеют возможность выдавать лишь adeverinte (удостоверения), констатирующие факт прохождения курса, но не дающие права на поступление в высшую школу или на получение отсрочки по отбыванию воинской повинности. Министр просвещения м о ж е т предоставить частной школе с правительственной программой право выдачи дипломов. Но он не обязан это сделать и может и не предоставить такого права.

Именно это ограничение практически оказало наиболее сильное влияние на сокращение числа учащихся в частных школах меньшинств в том условном смысле — ш к о л ы с н е-

румынским, по национальности, составом учителей и учеников, — к которому фактически свелась школа для меньшинств Румынии.

Можно на цифрах иллюстрировать значение права выдачи дипломов для жизни частной школы. Средняя школа для евреев в г. Клуже (Трансильвания), открытая в 1920 г., первоначально имела право выдачи дипломов. Но 1 сент. 1923 г. у нее без всякого видимого основания право это было отнято. В 1920—21 г. в ней было 250 учащихся, в 1921—22 г., с открытием новых классов, — 601, в 1922—23 г. — 800, а в 1923—24 г., с лишением права выдавать дипломы, уже только — 450, в 1924—25 г. — 400, в 1925—26 г. — всего 270 учащихся. При этом существенно, что ученики, ушедшие из этой школы, оказались вообще для среднего образования потерянными: в государственную школу они не поступили.

Румынская власть не довольствуется тем, что сама отказывается признавать полную силу за свидетельствами об окончании частной школы в Румынии. Она идет дальше и не стесняется рассылать в заграничные высшие учебные заведения циркулярные разъяснения-просьбы не зачислять в студенты лиц с свидетельствами об окончании частной школы в Румынии. Такие циркуляры рассылались в 1924 году и были повторены в 1925 и 1926 гг. И о чем только не приходится печись Великой Румынии. Даже об уровне образования зачисляемых в иностранные университеты!.. И, что гораздо удивительнее, бывали случаи, когда иностранные университеты, — мне называли страсбургский и пражский, внимали этим недостойным заботам румынских опекунов.

Власть бьет по остаткам средней школы с двух концов: сверху, не давая доступа в высшую школу, и снизу, по начальной школе, правильно учтя, что, если прекратится приток школьников в начальную школу, прекратится жизнь и наступит «естественная» смерть и для всех других ступеней школы. Еще в конце 1923 г. министерский циркуляр № 118827 ставил на вид частным средним учебным заведениям, что они не имеют права принимать учеников или учениц, не имеющих свидетельства государственной школы о прохождении предшествующего класса. Циркуляр подчеркивал, что только государственные школы могут выдавать подобные свидетельства.

При русских гимназиях в Кишиневе, Гаммера и Шумахера, имеются румынизированные начальные школы. Бар. Гейкинг отказалась открыть такую «примару» при своей женской гимназии. В результате она вынуждена ежегодно закрывать по классу, так как нового притока учащихся нет и не может быть при требовании для поступления в среднюю школу предварительного окончания «примары»... Уже при «речисамынте», т. е. переписи детей, подлежащих обязательному обучению с наступлением нового учебного года, заведующие начальной шко-

лой, на которых лежит производство такой переписи, обязываются разъяснять родителям, что, если они отдадут ребенка в частную школу, дальнейшее образование для него будет закрыто... В начале учебного года появляются из достоверных источников сообщения, что в ближайшее время та или иная школа будет закрыта. И родители, не желая оставлять своих детей в неизвестности относительно будущего, не желая подвергать их ежегодным моральным пыткам на экзаменах и ставить пребывание в школе в зависимость от случайной прихоти любого школьного инспектора, решают отдать детей в государственную школу с первой же ступени. Если уж не миновать румынской школы, «пусть уж отмучаются скорей!» — так передавала мне настроение таких родителей одна украинская учительница...

Государственная средняя русская школа прекратила свое существование в Бессарабии еще с 1920 г. Частные же школы, хотя и с румынской программой преподавания, но с русскими преподавателями и учащимися, видят уже свой скорый конец. Их не закрывают официально, а когда закрывают, то редко по мотивам политическим, чаще — под предлогом педагогическим или иным, — не всегда соблюдая даже узаконенные формы и порядок закрытия школы. Обыкновенно же школы в ы н у ж д а ю т с я к с а м о з а к р ы т и ю, вынуждаются испытанной системой придирок, проволочек, «шиканы», поборов, издевки. Закрылись русские гимназии, реальные, коммерческие и иные средние учебные заведения в Кишиневе, Бендерах, Бельцах, Хотине, Аккермане, Измаиле, с. Байрамче и т. д. Уцелевшие еще школы — одна в Аккермане и три в Кишиневе — умрут в ближайшие же годы. Число учащихся в них неуклонно и прогрессивно падает. В женской гимназии Гейкинг, где в 1919 г. было свыше 500 учениц, сейчас не осталось и 250. В гимназии Шумахера, которая в 1920—21 г. насчитывала больше 300 учащихся, не насчитывается и 200. Наконец, в школе, открытой группой кишиневских преподавателей, осталось всего 87 учеников, которые не сегодня-завтра разойдутся по румынским школам, как в прошлом году также разошлись старшие классы гимназии Ремизовой.

Школа меньшинств в Румынии едва терпится. Едва терпится даже ч а с т н а я школа, не только средняя, но и первоначальная. Школа же русского меньшинства, можно сказать, совсем не терпится.

Об общей тенденции частной школы в Бессарабии можно составить себе отчетливое представление по анкете, произведенной еврейским просветительным обществом «Тарбут». Анкета дала такие данные о числе школ общества, количестве учителей и учеников на 1918—1922 гг. и на 1925—26 гг. В Бессарабии насчитывалось:

| | | школ: | учителей: | учеников: |
|---|---|---|---|---|
| в 1918-1922 гг. | низших | 56 | 228 | 6940 |
| | средних | 20 | 212 | 3350 |
| | всего | 76 | 440 | 10.290 |
| в 1925-1926 гг. | низших | 38 | 129 | 3.590 |
| | средних | 12 | 152 | 1.549 |
| | всего | 50 | 281 | 5.139 |
| осталось (в %%): | | **65,8%** | **63,8%** | **49,9%** |

Общее число школ, таким образом, понизилось на 34,2%; число учителей — на 36,2% и число учеников — на 50,1%. (Несоответствие в понижении числа школ и учителей по сравнению с гораздо более значительным понижением общей численности учащихся объясняется сокращением числа учеников и в тех школах, которые сами сохранились и сохранили свой учительский персонал). Не приходится повторять, что «тенденция», проявляемая приведенными цыфрами, характерна, конечно, и для русской частной школы, однако полностью ее не покрывает. Положение русской школы в Бессарабии много хуже положения всякой школы, в том числе и еврейской.

В мемуаре, представленном Лиге Наций и опубликованном в бюллетене Лиги за сентябрь 1923 г., румынское правительство заявляло, что, в согласии с принятыми на себя международными обязательствами, Румыния израсходовала до 100 миллионов казенных лей на вспомоществование частной школе меньшинств. Надо ли подчеркивать, что русская частная школа ничего не получила из названной суммы, если она и на самом деле была израсходована на указанную цель... То же отмечают представители и еврейского меньшинства. В их записке румынскому правительству («Courierul Israelit» от 7 июня 1925 г.) мы читаем: «Никогда ни одного гроша не было предоставлено еврейским школам. Наоборот, с них взимались деньги в форме экзаменационных такс, которых за последние два года еврейские школы должны были бы заплатить на сумму свыше 20 милл. лей, если бы правительство в последнюю минуту не отказалось само от своего первоначального решения».

В другом официальном источнике, в объяснительной записке к румынскому законопроекту о частной школе, на стр. 56 приведены по национальному признаку распределенные цифры частных школ, получивших субсидию от казны: мадьярских — 600, немецких — 89, сербских, русинских и др. — 73, мадьярских средних школ — 9, мадьярский учительский институт — 1 и профессиональных школ — 10. Русские школы в этом перечне, как и болгарские или еврейские, даже не упомянуты...

Не оказывая, вопреки международным и иным обязательствам, никакой помощи частной школе некоторых меньшинств или оказывая им из своих казначейских средств помощь недостаточную, румынское государство в то же время воспрещает частным школам пользоваться помощью из заграницы без спе-

циального разрешения и контроля правительства (ст. 31 и 32 закона). Вместе с тем министру просвещения предоставляется право превращать частную школу, с ее архивами, пособиями, пожертвованиями и прочим частным имуществом, в школу государственную. Для этого достаточно, по ст. 112, ходатайства содержателей школы или обслуживаемого школой населения. Для всякого очевидна легкость, с которой, в условиях румынской действительности, желание правителей может быть выдано за «волеизъявление» населения, согласного передать румынской казне не ей — и даже не ему — принадлежащее имущество...

Румынская политика в отношении национальных меньшинств иногда вдохновляется иноземными образцами. В школьной политике здесь достаточно указать хотя бы на воспрещение школе одного национального или исповедного меньшинства допускать к приему учеников иного меньшинства (ст. 35 закона о частной школе). Своим главным острием эта мера, как и в Польше, направлена против меньшинства русского и руссифицированных элементов еврейства, сопрягавших свои нужды и средства, свой живой и мертвый, учебно-ученический «инвентарь» для совместного устройства и поддержания русской школы. Рядом с этим особую выразительность приобретает то благоприятное положение, в которое румынская власть ставит школу не меньшинств, вошедших в состав Великой Румынии, а школу французскую, английскую, немецкую и итальянскую. Мы позволим себе привести текстуальную выдержку из недавнего «решения» румынских властей за № 83430 от 4 августа 1926 г.:

«Принимая во внимание, что закон о частном обучении, опубликованный 10 декабря 1925 г., с регламентом, опубликованным 15 февраля 1926 г., застигли врасплох во время занятий текущего учебного года и не дали возможности провести в жизнь ряд постановлений, а также, что в значительном числе частных школ, с правами или без прав школы государственной, имеющих в качестве языка преподавания один из мировых языков, поступили и продолжают обучение учащиеся, материнский язык коих не язык преподавания данной школы.... министерство, в качестве переходной меры, постановляет: частные школы, в которых язык преподавания один из мировых языков (французский, английский, немецкий, итальянский) могут, в виде исключения и с одобрения министерства, до нового распоряжения, продолжать прием и таких учеников, материнский язык коих иной, нежели язык преподавания в этих школах»...

---

Явственно ощущая немощь своей культуры по сравнению с культурой соседей — немцев, мадьяр, русских, — румынская власть стремится на механической, внешней силе выиграть то,

что не было дано Румынии ходом ее внутреннего, исторического развития. И на место законного соперничества культур или даже поощрения своей культуре, как правило политической мудрости выдвигается начало *румынизации*, или замещение, подавление, а где возможно и искоренение чужой культуры культурой государственной, румынской.

Такая румынизация отталкивает от себя не только как субъективное насилие нынешних властителей в Бессарабии. Она неприемлема и объективно, как организованное понижение культуры, — то самое, к которому преднамеренно вела и фактически привела Россию коммунистическая партия. Румынизация школы особенно ствратна тем, что ее объектом служат дети, беззащитные русские птенцы, за грехи отцов и дедов преданные на волю и поругание оккупантов.

Русская школа оказывается на положении наиболее преследуемой и бесправной отчасти и потому, что русское население наименее организовано и сплочено. Оно недостаточно активно даже в пределах элементарной и необходимой самообороны... У родителей недостает инициативы и настойчивости, чтобы создать специальные уроки или курсы русского языка, литературы, истории. За отсутствием частных уроков русские учителя обречены на нищету и голод. А рядом соблазн. И не малый. Румынское правительство хорошо оплачивает труд *своих* учителей, обеспечивает им щедрую пенсию. Оно соблазняет такой пенсией и русских учителей, лишь бы те согласились до времени уйти в отставку, сократив тем самым и без того скудные кадры проводников русской культуры.

Безропотно угасает в Бессарабии русская интеллигенция. Неуклонно отмирает русская образованность и культура. Постепенно замирает русская школа. С ней вместе исчезает и элементарная грамотность. Растет одичание. Накопляется глухое, затаиваемое впрок раздражение. Точно прямая цель румынской власти — укрепить в умах и душах бессарабского населения тягу в сторону России, невзирая ни на какой режим...

**М. Вишняк.**

# Некролог

## Князь П. Д. Долгоруков

Расстрелянный по постановлению коллегии ОГПУ 9-го минувшего июня князь Павел Дмитриевич Долгоруков принадлежал к числу крупнейших деятелей русского земства, уничтоженного октябрьским переворотом.

Он много и плодотворно работал в области народного образования и просвещения, уделяя исключительное внимание нуждам и запросам учительства, деятельно помогая его стремлениям к широкому профессиональному объединению, выступая защитником лучших идеалов свободного, гуманистического воспитания, отстаивая в трудные моменты нашу школу от натиска безответственных политиков, стремившихся дело народного просвещения сделать орудием их мелких личных целей. В многочисленных откликах на его трагическую смерть русской и иностранной печати эта сторона деятельности покойного мало затрагивалась; долг нашего журнала об этом напомнить.

В 1893 году князь избирается рузским уездным предводителем дворянства и становится председателем уездного училищного совета. Молодой, 27-летний аристократ (П. Д. родился в 1866 году), прямой потомок Рюрика, незадолго перед тем окончивший московский университет по физико-математическому факультету, князь сразу проявляет себя надежным, крепким «мирским человеком»; его дом постоянно полон народными учителями, с которыми этот удивительный предводитель дворянства заводит настоящую дружбу. Очень скоро в школах этого подмосковного уезда вводятся горячие завтраки (едва ли не впервые в России), школьное дело быстро прогрессирует. Павел Дмитриевич все теснее сближается с народным учительством, принимает деятельное участие в работах «общества учителей и учительниц московской губернии» и по собственной инициативе на рождественских каникулах 1902—1903 уч. года собирает в Москве первый всероссийский съезд учительских обществ взаимопомощи, который, как известно, положил начало планомерной работе по организации настоящего профессионального объединения русского учительства. Павел Дмитриевич на этом съезде председательствовал, и только его знатный титул и придворное звание камергера (в этом звании князь состоял с 1896 г.), импонировавшие полиции и школьной администрации, спасли съезд от разгона и дали возможность проработать намеченную программу. Знаменитые 44 пункта резолюции о правовом и материальном положении народного учителя, принятые съездом несмотря на энергичные протесты и застращивания учебного начальства, становятся очень скоро как бы знаменем молодого учительского движения.

Все значение организованного П. Д. съезда русское учительство сумело оценить позднее, когда движение 1905 года привело к организации всероссийского учительского союза: оказалось, что почти все главнейшие деятели этой первой свободной организации русского учительства получили свое первое «боевое» крещение на сеъзде обществ взаимопомощи (Я. И. Душечкин, С. В. Аникин, Н. В. Чехов и др.), а многие из них входили в состав тайного организационного бюро, образовавшегося на этом съезде и в значительной мере способствовавшего выявлению объединительных стремлений учительства.

Незадолго до учительского съезда, в половине 1902 г., П. Д. примыкает к Союзу Освобождения. Это было началом его политической деятельности, началом его служения делу освобождения родины от тяжелых несправедливостей полицейского строя. В 1904 г. он председательствует на знаменитом в летописях русской освободительной борьбы съезде Союза Освобождения, затем принимает самое деятельное участие в земских съездах. Эта деятельность ненадолго прерывается в 1904—1905 году, когда П. Д. становится во главе дворянского отряда Красного Креста и уходит с

отрядом на войну, где развивает кипучую работу по обслуживанию раненых и посылает корреспонденции в «Русские Ведомости».

В 1905 году, по возвращении с театра военных действий, П. Д. опять в рядах русской земщины; вместе с князем Сергеем Трубецким он избирается в известную петергофскую делегацию к царю; вступает в состав конституционно-демократической партии и становится председателем ее центрального комитета. В этом же году П. Д. постигает первая административная кара: за участие в освободительном движении он лишается придворного звания. В 1907 году князь в рядах членов 2-й Государственной Думы от Москвы. В 1908 году торжествующая реакция мстит одному из родовитейших представителей русского дворянства, отказавшемуся поддерживать привилегии «первенствующего» сословия и класса, с которым покойный кровно и имущественно был связан: П. Д. предстал суду за превышение власти, усмотренное в раздаче князем в 1905 году крестьянам продовольственного капитала без соблюдения требуемых законом формальностей. Процесс, состоявшийся в 1910 году в московской судебной палате, имел ярко выраженный политический характер, и прокурор, в своей обвинительной речи, с молчаливого одобрения председателя, подробно говорил о политической деятельности князя, не останавливаясь даже перед извращением фактов, утверждая, напр., что П. Д. будто бы в 1906 г. ездил в Париж с специальною целью помешать заключению правительством государственного займа. Этот скандальный процесс, вскрывший, между прочим, тяжкий развал коронного суда, закончился обвинительным приговором, которым князь отрешался от должности предводителя дворянства.

Приговор этот только ограничил поле деятельности покойного; приблизительно около этого времени особенно развивается работа князя в основанном им вместе с проф. московского университета Комаровским после роспуска первой Госуд. Думы «Обществе мира» — организации, ставившей своей целью открытую, широкую пропаганду в русском обществе идей пацифизма, международной солидарности и свободы. Идеи эти находили сочувствие в рядах учительства, которое одно время находилось под сильным влиянием учения Л. Н. Толстого и «проповеди» Гайдебуровской «Недели». В конце 1910 года П. Д. выступает решительным противником «потешных», — явления, грозившего внести в нашу русскую школу совершенно чуждые ей идеи военщины и голой муштровки. Некий Луцкевич, занимавший должность инспектора начальных училищ в одной из южных губерний, тесно связанный с какими-то модными в то время правыми организациями, начал широкую кампанию по милитаризации школы, составляя отряды «потешных» из учеников начальных школ и городских 4-классных училищ, практикуя фронтовые учения по прусским прототипам, ружейные приемы и прочие «хитрости» военной науки. «Патриотическая» затея Луцкевича получила одобрение царя, из министерских канцелярий полетели на места «предложения» о всемерном содействии «высокополезному воспитательному начинанию», Луцкевич сразу вышел «в большие люди».

В ряде публичных докладов и статей П. Д. подверг уничтожающей критике шумиху с «потешными», проявив большие знания в области теории и практики школьного дела. — «Мы условились с правительством, говорил князь в одном из своих докладов, не проводить в «Обществе мира» антимилитаристической пропаганды, и мы честно это выполняем. Но даже, если «потешные» Луцкевича, если эта военная гимнастика, как говорят, есть подготовка к обороне, то и оборона есть печальная необходимость, а для общеобразовательных светских школ — это вред. Нельзя играть в войну. Теперь уже не играют в солдатиков с ружьями, и недаром заграницей образовались лиги, которые задались целью искоренить также игры, которые приносят вред здоровому воспитанию... Даже более просвещенные владельцы игрушечных магазинов изгоняют игрушки, развивающие в детях тяжелые инстинкты... Не надо приучать ребенка к убийству человека; пусть уже взрослый человек исполняет свой тяжелый долг, не надо прививать этого с детства. Безнравственно, например, прививать юношам игру в смертную казнь. «Прогрессисты» говорят, что это — печальная необходимость, ибо надо детей при-

учать к борьбе с внешними врагами. Но неужели, чтобы бороться с внутренней смутой, надо играть в потешную казнь, покупать игрушку — виселицу? И так уж в газетах есть известия о печальных детских играх, когда вешают своих маленьких товарищей».

Князь находил невозможным и излишним введение военной гимнастики в сельских школах, доказывая, что эта мера поведет к ущербу основных требований школы. Он рекомендовал для нашей молодежи спортивные игры — лапту, мяч, коньки. Злом считал П. Д. и практикуемые в Англии и Америке разведочные команды, партизанские отряды и пр.; он и в этих формах движения молодежи справедливо видел нежелательные элементы милитаризма. — Эти взгляды покойного не мешает вспомнить теперь, когда вопрос об отношении педагогов к многообразным видам современного детского и юношеского движения поставлен и ждет правильного разрешения.

Работу П. Д. в «Обществе мира» прервала мировая война: как только она была объявлена, общество по административному распоряжению было закрыто. Князь выпустил воззвание, в котором, между прочим, говорил: «Никто не может изменить идеологии, являющейся частью духа известного человеческого типа; придет время, когда гуманитарная идея, сила всечеловеческих чувств, стремящихся к солидарности народов, начнет побеждать».

Во главе первого санитарного отряда союза городов П. Д. едет на фронт и работает все время на передовых позициях. Здесь всем бросалась в глаза исключительная храбрость П. Д.: по свидетельству известного Радко-Дмитриева, у князя было какое-то физическое отсутствие страха... Князь прекрасно поставил в своем отряде и просветительное дело: раненые снабжались газетами, книгами, им читались популярные лекции (в связи с этой культурно-просветительной работой одно время возникло «дело» о преступной пропаганде среди нижних чинов в отряде князя, которое доставило ему не мало неприятностей).

А затем — «февраль», октябрьский переворот, сиденье в Петропавловской крепости, добровольческая армия, Крым, Константинополь, эмигрантская жизнь, первый переход «красной черты», вызванный страстным желанием собственными глазами увидеть лик новой жизни родной страны, второй, — и трагическая смерть от пули палача...

---

Убитый князь принадлежал к тому прекрасному типу русских общественных деятелей, образование которого началось еще в эпоху великих реформ. Жизнь людей этого типа была служением и подвигом. Широта культурных взглядов, забота об общем благе, свободолюбие, жертвенность, подчинение своих действий высшим моральным требованиям — вот отличительные черты тех «земских людей», усилиями которых строилась подлинно свободная и демократическая Россия в последние десятилетия.

Князь Павел Дмитриевич Долгоруков несомненно был одним из самых видных общественных работников этого типа. В первые ряды русской общественности выдвинулся он исключительно обаянием своего нравственного облика, кристальной душевной чистотой, беззаветной преданностью общенародному делу. Именно эта горячая любовь к родному народу и органическое отвращение к насилию и лжи доставили П. Д. большое и заслуженное имя.

К вопросам государственным и общественным убитый подходил всегда с нравственной меркой. Стоит вспомнить его выступление в сентябре 1905 года на земском съезде по вопросу об автономии Польши. «Для меня, говорил тогда П. Д., польский вопрос не есть вопрос политический или хозяйственный, но исключительно проблема моральная и дело народной совести России. Участие в преступлении раздела Польши — это проклятие истории, которое висит над Россией и которое, рано или поздно, даст себя почувствовать во всей своей силе. Поэтому не вижу возможности поло-

винчатого решения вопроса; единственным исходом, на который можно согласиться, единственный выход, какой видит русская патриотическая совесть, — есть восстановление независимой Польши...».

А какую красоту своего нравственного облика проявил П. Д. на выборах в первую Госуд. Думу. От Москвы были выдвинуты Муромцев, Кокошкин и П. Д. В последний момент наметилась кандидатура М. Я. Герценштейна, специалиста по аграрному вопросу. Но Герценштейн был еврей и имел много противников; его шансы колебались. В решительный момент выступил П. Д. и заявил: «Считаю большой честью быть представителем русского народа в первой Гос. Думе, тем более, что кандидатура моя поставлена в Москве, но признаю участие проф. Герценштейна в Думе более важным, чем мое, а потому считаю обязанностью снять свою кандидатуру и поставить кандидатуру Герценштейна»...

Князь был последовательным республиканцем. Сторонник свободного развития политического сознания народа, он был врагом какого бы то ни было навязывания своих мнений и убеждений. Этим, вероятно, и объясняется, почему он одинаково страстно воевал с монархистами белогвардейского типа и с некоторыми творцами «новой тактики» республиканской конституционно-демократической партии. Надо только вспомнить борьбу П. Д. с «осважниками», столкновение с одним из белых вице-губернаторов, заподозревшего князя в политической «нелойяльности», разногласия его с Милюковым и т. д.

---

Большевики говорят, что они расстреляли П. Д. за то, что он принимал руководящее участие в зарубежных монархических организациях и в их деятельности на территории советской России, за нелегальный переход через Румынию на родную землю с целью организации монархических и шпионских групп для подготовки иностранной интервенции...

Для педагога, высшее призвание которого заключается в любовном уходе за всяким ростком жизни на земле, нет оправдания насильственному убийству, насильственному прекращению величайшего блага — жизни человеческой.

И какими бы соображениями ни оправдывалось убийство, возмущенная человеческая совесть с ним не может примириться...

Поистине страшна наша кровавая эпоха, когда обезумевшие люди годами убивают людей...

Воистину ужасен лик родины, если «культурные», «добрые» люди, «золотые сердца», строители «новой, прекрасной жизни», мучают и убивают беззащитных, связанных, безоружных людей...

---

«Совесть мира», граф Л. Н. Толстой, близким другом которого был убитый советской властью князь П. Д., в дни бессудных, отвратительных казней, на всю царскую Россию, на весь мир возмущенно крикнул «не могу молчать» и просил, чтобы и на его старческой шее палачи затянули намыленную веревку.

Если бы Л. Н. Толстому, столетие со дня рождения которого готовится чествовать советская власть, убившая Долгорукова, удалось дожить до наших черных дней, он, несомненно, отверг бы лицемерное чествование и просил бы теперешних владык русской жизни размозжить ему голову...

А если верно то, что князь проник на родину с помощью провокаторов из ОГПУ, — злодеянию, совершенному 9 июня, нет имени ни на каком человеческом языке...

**Н. Новожилов.**

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1927 - 1928
Číslo výtisku: 25
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: [99] - 118

SYSTEM KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

# Библиография

## Общая педагогика, организация нар. образования

**«Педагогическая Энциклопедия».** Под ред. А. Г. Калашникова при участии М. С. Эпштейна. Том I. Москва. Изд. «Работник Просвещения» 1927. VIII стр. + 1158 столбцов.

Перед нами только первый том первой Педагогической Энциклопедии на русском языке[1]). Самое ее построение в основе отлично от типа педагогических энциклопедий европейских. Это не энциклопедический словарь, в котором педагог может найти общие сведения и указания литературы по каждому его интересующему вопросу. Лежащая перед нами «Энциклопедия» — это скорее просто коллективный курс педагогики. Издание составлено из в систематическом порядке расположенных статей, из которых каждая освещает более или менее значительный отдел той или иной педагогической науки. По существу это, конечно, мало меняет дело, если только в последнем томе будет дан хороший указатель имен и предметов, а в известном смысле даже повышает ценность издания, делая его пригодным для систематического чтения. Но, к сожалению, «Педагогическая Энциклопедия» обладает одним весьма крупным недостатком, превращающим ее в «энциклопедию» только по названию. От каждой энциклопедии естественно требовать подробных и основательных указаний литературы. Между тем указатели, приложенные к отдельным статьям рецензируемого издания, составлены прежде всего без всякого общего плана. Видно, что редакция этим вопросом не интересовалась и не думала о нем. Хотел автор, — давал подробный и детальный, разбитый на отделы, указатель; хотел — ограничивался случайными 2—3 книгами, еще извиняясь, что не все из них стоят «на марксистской точке зрения». Между тем, русская журнальная литература была богата материалом, который пригодится и сейчас учителю, знающему, где его искать. Даже современная журнальная литература не всегда привлечена. Небрежность некоторых из авторов статей доходит до того, что они не указывают, есть ли в русском переводе цитируемые ими книги. — Учитель — не ребенок, и надо предполагать у него способность разобраться не только в хорошей, но и в плохой литературе. Поэтому приложенные к большинству статей указания нескольких «рекомендуемых» книг нужно признать совершенно недостаточными.

Таким образом, мы видим, что одна из существеннейших функций энциклопедического педагогического справочника «Педагогической Энциклопедией» не выполняется. Мы позволяем себе поэтому рецензировать это издание, как сборник курсов педагогических наук, оставив в дальнейшем в стороне, по нашему мнению, неосновательную претензию «Педагогической Энциклопедии» считаться энциклопедией.

При принятом редакцией плане книги является несколько непонятной излишняя дробность статей, а при том общеинформационном, не заходящем в детали их характере, какой является общим для большинства их, не совсем понятно распределение их между различными авторами; почему, напр., не может написать всю историю педагогики один человек, а 2—3 сл. отдела отведены другим авторам, которые все (как увидим далее) отнюдь не являются большими специалистами в своей области, — представляется не совсем ясным. Неизбежным результатом являются повторения — всегда досадные и ненужные; напр., два раза повторены тесты Бине; два раза — и оба довольно подробно — излагается классифи-

[1]) Вышедшая в издании Сытина «Педагогическая Энциклопедия», составленная П. М. Шестаковым, предназначалась главным образом для учащих народных школ и носила скорее характер методического справочника.

кация характеров Кречмера; целых 20 страниц отведены статьям «Современные педагогические течения в Германии» и «Англии», повторяющим на $^{9}/_{10}$ то, что уже изложено в историческом очерке педагогики; наконец, вряд ли нужно и повторение в целом ряде статей одних и тех же основных положений коммунистической школьной политики, вплоть до повторения тех же самых фактов и цитат (в справочнике вполне уместны были бы каждый раз простые ссылки на соответственные места других статей).

Впрочем, редакция считает главным в своем издании не форму, а содержание — «новое» и «революционное». «Одним из наиболее консервативных устоев старорежимной России была ее система народного образования, и потому в этой области пролетарская революция нашла особенно много отсталого и нежизненного» (стр. V). Но и европейская педагогика ничего не дала составителям энциклопедии: «Мы почти не могли воспользоваться опытом составителей энциклопедий в других странах, так как они... включают в себя материал буржуазной педагогики» (VII). Мы и займемся поэтому в дальнейшем тем совершенно новым содержанием, которого мы в праве ждать от книги.

Первый том, пока единственный, вышедший из печати, распадается на 5 отделов: 1) социология в ее отношении к воспитанию; 2) биология в ее отношении к воспитанию; 3) педагогические идеи и народное образование по (?) отдельным историческим эпохам; 4) содержание и организация педагогического процесса в современной трудовой школе; 5) советская система народного образования.

Содержание II-го и III-го томов редакция характеризует так: «Что касается предпосылок профессионального образования и политического просвещения, то они включены в практику этих видов образования и отнесены ко второму и третьему томам. Эти последние томы посвящены почти исключительно практике советской системы образования, где она рассматривается по отдельным типам образовательных учреждений и институтов. Кроме того сюда же включаются обзоры состояния народного образования в союзных республиках и в крупнейших заграничных государствах. Что касается третьего тома, то он преимущественно посвящается юбилейному материалу, связанному с 10-тилетием октябрьской революции, где дается энциклопедический (?) обзор истории и достижений народного образования с 1917 по 1927 год» (VI—VII). Как видим, вся общепедагогическая часть энциклопедии уже перед нами и дальнейшие томы принесут почти исключительно русский материал.

Первый отдел — «Социология в ее отношении к воспитанию» — невелик (1—36 столбцы) и состоит всего из двух статей — «Социологические предпосылки советской педагогики» Луначарского (1—10) и «Вопросы воспитания в социологическом освещении» А. Калашникова (9—36).

Первая статья напечатана, очевидно, по соображениям исключительно политического характера. Содержание ее не выходит за пределы общих мест. Наряду с обычною в коммунистической литературе бранью по адресу «буржуазной» европейской школы, встречаем целый ряд довольно пессимистических оценок положения школы советской. Советская школа далека и от того, чтобы быть «единою» школою: «На самом деле городской ребенок пользуется преимуществом перед деревенским», «в деревне и в городе, при всем нашем старании, мы не можем еще уравнять в правах на образование бедноту с более зажиточными группами» (столбец 3); также далека сов. школа и от идеала трудовой школы: «школа не может быть поставлена на достаточную высоту именно как трудовая», так как и сам «труд в стране не поставлен еще на достаточную высоту» (ст. 5). Статья г. Калашникова является очерком теории исторического материализма в применении к воспитанию. Изложение исторического материализма построено в значительной степени на цитатах из «классиков» марксизма, а социологическая характеристика «педагогического процесса» или тонет в банальностях (см., напр., § 5 «Организованный педагогический процесс»: все там указанные отличительные признаки такового с полным правом могут быть приписаны всякому органи-

зованному социальному процессу вообще), или ограничивается догматическим утверждением «классовой обусловленности» педагогической теории и практики; гораздо нужнее было бы показать эту обусловленность в целом и в деталях хоть на одном конкретном примере. Мы можем поэтому на статье г. Калашникова более не останавливаться. Отметим только странный ее язык; читатель заметил, может быть, беспомощность стиля главного редактора энциклопедии и в приведенных нами выше цитатах из предисловия, а вот еще пример: «философская педагогика»... «считала, что человеческая природа состоит из души, тела и отдельных способностей» (18).

Введение этого «нового» отдела — «Социология и воспитание», таким образом, можно признать неудавшимся. Ничего конкретного он педагогу не дает. Не дает и какого-либо отчетливого изложения того «мировоззрения», которое, как увидим далее, «энциклопедия» старается всеми возможными путями навязать педагогу.

Сама по себе тема «социология и воспитание» достаточно интересна, и в неудачной ее разработке нужно винить тот предвзято-догматический подход, который, конечно, не дает возможности действительно-научной ее разработки.

Отдел второй — «Биология в ее отношении к воспитанию» — с особой наглядностью свидетельствует о том, что к задачам Энциклопедии ее составители относили и выработку у педагога определенного («марксистского») мировоззрения. В целом ряде статей обращено бóльшее внимание именно на мировоззрительную агитацию, чем на запросы педагогической профессии.

Редакция сборника стоит на той — и в советской литературе далеко не общепринятой — точке зрения, что психические явления «чисто иллюзорны». Самое слово «психика» по большей части снабжено кавычками. Неудивительно, что психологического материала, как традиционной, так и «марксистской» психологии мы здесь не встретим вовсе. Зато найдем достаточно обильный материал, для педагога мало-нужный, но важный по мнению составителей, — как убеждающий читателя в правильности «материалистической» точки зрения. — При этом предлагаемый материал носит в известной степени характер научной фальсификации, так как от изложения фактов физиологии и биологии авторы каждый раз переходят к собственным домыслам, научно неразработанным и достаточно неясным, но тем более «материалистическим».

Мы встречаем прежде всего изложение эволюционной теории (Иванцова, ст. 37—54) и очерк анатомии и физиологии человека (А. Капустин, ст. 53—84), в котором центральное место уделено проблеме внутренней секреции, в виду ее — мнимого — «материалистического» характера. Следующая за сим статья г. Торбека: «Безусловные и условные рефлексы» (ст. 83—98) с наибольшей яркостью выявляет псевдо-научный характер преподносимого Энциклопедией советским учителям материала. За обзором исследований Павлова, обзором, может быть, и небесполезным для учителей, следует попытка автора статьи расширить теорию рефлексов на всю душевную жизнь. По признанию самого автора — «бесконечно сложная нервная деятельность человека включает рефлексы неизмеримо более высокого порядка, так наз. суперрефлексы»; « еще не выработана методика, при помощи которой можно было бы широко поставить экспериментальное изучение высших проявлений человеческой деятельности» (89, 92). Но «рефлексология впервые ставит науку о поведении на настоящую материалистическую научную базу». Поэтому автор считает себя в праве занять внимание читателей чисто гипотетическим и словесным «объяснением» и «анализом» «багажа, который передан нам старой психологией» (93), «хотя далеко еще не до конца рефлексологически изучены и объяснены все сложные явления так называемой «психики» (только что мы читали, что и самая методика такого изучения еще не выработана, а следовательно изучение еще и не начато). Автор и предпринимает попытку такого расширения границ рефлексологии, при чем

«вскрывается» не столько революционизирующий характер рефлексологии, сколько полное незнание того «багажа старой психологии», против которого автор с такою решительностью полемизирует. Нужно ли действительно выходить за границы современной психологии (кризиса переживаемого ею мы вовсе не хотим замалчивать, но думаем, что в результате его психология придет к выводам прямо противоположным материализму), чтобы признать, что восприятие носит активный, а не пассивный характер, чтобы утверждать, что нет чисто-«пассивного» внимания, чтобы открыть, что мышление и эмоции сопровождаются «сильными рефлекторными изменениями кровообращения, дыхания, внутренней секреции и т. п.» (93—94). Вот уж поистине — вновь открытые Америки. Не блещут глубиною и выводы, с торжеством провозглашаемые завоеваниями рефлексологии; по мнению автора эти выводы: 1) материалистический монизм; 2) зависимость реакций от среды («в «психике» и поведении нет ничего самопроизвольного»); 3) динамизм — «нет раз навсегда данных, неизменных свойств, «функций души»; мозг — не готовый аппарат со врожденными реакциями»; 4) вывод педагогический — «с рефлексологической точки зрения важно рационально организовать всю жизнь ребенка, т. е. создать строгую и четкую временную последовательность раздражителей, не прерываемую случайными моментами, возникающими благодаря непредусмотрительности и безалаберности». «Правильное чередование труда и отдыха, еды, сна, прогулок, правильный распорядок всего дня, налаженность жизни в хозяйственных мелочах...». Первые два вывода весьма сомнительны и вовсе не вытекают ни из какой «рефлексологии». Второй к тому же и совершенно неясен. Третий вывод — опять вновь открытая Америка! Кто же думает, что «мозг — готовый аппарат со врожденными реакциями»! А что сказать о четвертом? Подумаешь — все педагоги — нерефлексологи сторонники «непредусмотрительности» и «безалаберности» и против правильного распорядка дня! — Между тем, автор пытается при помощи всей этой псевдо-научной словесности и прикрываясь именами тех, кто научно работает над исследованием рефлексов, «съагитировать» педагога.

В том же стиле псевдо-научности и материалистической мифологии и ряд следующих статей. Статья И. Арямова: «Строение тела и железы внутренней секреции» отличается от предыдущей только тем, что содержанием значительной ее части является не научно-безупречные и солидные работы акад. И. П. Павлова, а безусловно интересная, но вызывающая до сих пор множество возражений (и вовсе не «антиматериалистических», а чисто специальных) теория «строения тела и характеров» Кречмера. Допустима ли «канонизация» гипотезы в «Энциклопедии»? Об этом автор не задумывается, благо теорию Кречмера можно (чего у самого Кречмера нет и следа) подвергнуть материалистической обработке! Так точно и учение о железах внутренней секреции излагается зачем-то вторично (значение его для педагогов сомнительно!) под таким же с самою теорией ничего общего не имеющим соусом материалистической фразеологии. Еще хуже привелось в след. статье того же автора («Бессознательное в поведении и психоаналитическая теорая») Фрейду. Его теории изложены и... материалистически обработаны, при чем не обходится и без ругательств по адресу творца самой теории психоанализа (116). Впрочем, может быть, такое откровенное выступление против самого автора излагаемой теории заставит задуматься читателей — точно ли так уж вяжется с психоаналитической теорией материалистическое ее «продолжение», присочиненное к ней бесцеремонным г. Арямовым (функция его, как видим, та же, что выполнял по отношению к великим русским писателям Хлестаков: — «я им всем исправляю статьи» — то бишь — «теории»). И. действительно, ведь все те теории и гипотезы, расширяющие сферу связей между душею и телом, с точки зрения научной, отнюдь никаких определенных выводов в сторону материализма не требуют и не допускают. Скорее уж они ведут к крайне-идеалистическим выводам («душа строит свое тело»). И провозглашение их «материалистическими» это — просто научная фальсификация.

Тот же характер имеют и три следующие статьи — «психологические» по заглавию — «Мышление человека, его механизм и значение в поведении» М. Басова (115—126), «Инстинкты и эмоции» Арямова (125—134), «Характер и его роль в поведении человека» Артемова (138—140). В них — то же игнорирование научной литературы (г. Артемову, напр., как будто доступна только русская литература), то же настойчивое выдвигание материалистических... слов и терминов. Что дает педагогу такая, напр., словесность: «Личность слагается из двух частей — центры вегетативные... являются ядром «внутренней», глубокой личности, а центры в коре полушарий с соответственными путями служат выражением верхней «психической» личности. Но эта «психическая» личность зависит от первой» (130). Вся мифология «корковых центров», «рефлексов», «гормонов», «желез» и т. д., конечно, педагогу ни для чего не нужна! Педагог имеет дело с живою личностью ребенка и не видит, не воспринимает ни «вегетативных центров», ни «внутренних секреций». И все педагогическое воздействие состоит не во влияниях на нервные центры и не во впрыскивании гормонов внутренней секреции», а в аппеляции к «так называемой психике» ребенка, направлена на его сознание, на его переживания. Об этой «психической» (пусть «иллюзорной», но существующей хоть как «иллюзия»; ведь и художник рисует не волнообразными колебаниями эфира, а красками, которые в «действительности», м. б., вовсе и не имеют никакого цвета) стороне мы, однако, не найдем в «Педагогической Энциклопедии» буквально ни слова. А материалистическая словесность и стремление все объяснить «гормонами», свести к материи, заставляет авторов договариваться до самой вздорной фантастики. Так, напр., мы читаем, что любовь (у людей) хронологически начинается с... полового акта. Ведь — «на базе низших органических чувствований (голод, половое влечение и т. д.) развиваются высшие условные эмоциональные реакции (эстетические, моральные и т. д.)». И вот — «чувство приятного, пережитое при половом сношении один или несколько раз, может связаться с различными предметами и явлениями, связанными с этим актом: на мужчину также начинает действовать образ женщины, ее голос, запах, какая-нибудь незначительная сама по себе ее вещица (сувенир)» — (130—1). Какой материализм! И какая глупость и пошлость!..

Следующие статьи содержат конкретный научный материал и уже поэтому, как небо от земли, отличаются от беззастенчивых упражнений гг. Арямовых. Ненужность предыдущих статей достаточно подчеркивается тем, что авторам статей деловых совершенно не приходится пользоваться всем «материалистическим» материалом и «материалистической» фразеологией. К «деловым» статьям принадлежат: «Психотехника» К. Кекчеева (139—152), о «возрастной педологии» (наиболее богатая материалом и наиболее основательная, без ненужной болтовни, написанная статья целого тома) П. Блонского (151—178), о «практике педологических измерений» (177—190) Л. Одинцовой. Основательную статью о «Педологии исключительного детства» (о «дефективных»; слово «исключительный» должно обнимать уклонения от нормы не только «вниз», но и «вверх»; в статье, однако, нет ничего существенного об особо-одаренных детях) Кащенко и Мурашева (191—214) можно упрекнуть во вряд ли правильной основной точке зрения — между дефективными и нормальными детьми различие, мол, только количественное, а не качественное: «дефекты исключительного детства рассматриваются в первую очередь, как дефекты социального характера, а потому и исправление их признается осуществимым лишь мерами социально-педагогического характера» (от «в первую очередь» вряд ли можно умозаключить к «лишь»). Чисто деловой характер носят и статьи о гигиене подрастающего поколения и о физическом воспитании П. Ивановского, о детских болезнях и о первой помощи в несчастных случаях В. Горбова (все три статьи см. ст. 213—306). — Неприятно поражает только иногда самовосхваление (о сов. психотехнике — ст. 152; или, напр., такое место: «Советская власть подняла дело подготовки специалистов пе-

дагогов-дефектологов на такую высоту, какой еще не дождалась Европа» — ст. 191) и цветочки коммунистической фразеологии (вроде цитирования Блонским «биогенетического закона» по... Энгельсу! тоже авторитет в биологии!, или определение «интеллектуальной запущенности» — «понижение сознательности и развития такого ослабленного мышления, которое не позволяло выработать классового самосознания» — 215). Наконец, можно упрекнуть и редактора в оставлении в статьях целого ряда повторений и в полном невнимании к языку статей; хорошо, напр., «развитие такого ослабленного мышления» (215) или фраза, вроде: «жидкость, употребляемая малярами для прибавления к краске в целях быстрого ее высыхания» (235).

В заключение отдела — статья С. Моложавого «Биология и социология в их взаимоотношении в воспитательно-образовательном процессе» (305—314) — ненужное повторение уже раз сказанного об историческом материализме; статья при том весьма по мыслям спутанная и сумбурная, хотя и живо-написанная.

Третий отдел — «Педагогические идеи и народное образование по отдельным историческим эпохам» можно рекомендовать любителям веселого чтения. Это прискорбно, но это так. Стремление быть марксистом «во что бы то ни стало» приводит почтенных участников этого отдела к тому, что их произведения во многих местах никакой иной реакции, кроме юмористической, не могут вызвать.

В очерке истории педагогики Г. Гордоном написан только краткий набросок истории педагогики античности (315—328), весь остальной материал до современности обработан г. Е. Медынским (327—396). К сожалению, статьи г. Медынского нужно признать совершенно неудовлетворительными, не только в виду их чрезмерной поверхностности и неполноты материала (от «Энциклопедии», да и от общего курса учитель в праве требовать указаний на могущие ему встретиться незнакомые факты и имена) и не только в виду ее догматически-«марксистского» характера (марксистская история педагогики может быть не хуже немарксистской, если только она дает изложение фактов и толково уясняет связи между ними). Главный недостаток всех отделов очерка г. Медынского в том, что он жертвует освещением фактического материала («идей» и «систем» образования) для того, чтобы поместить 2—3 незначащие, но «марксистские» фразы, ничего не объясняющие и ни в какой мере не могущие заменить содержания излагаемых теорий или характеристики той или иной воспитательной и образовательной практики. Добрая часть места отводится между тем то на объяснение того, что такое «капитализм», «феодализм» и т. д. (что сказали бы мы об авторе, считающем необходимым в статье по методике математики доказывать все теоремы и излагать правила арифметических действий?), то на марксистскую орнаментацию всего излагаемого материала.

Вот примеры: «счет и каллиграфия» («необходимые в развивающейся торговле»), «благовоспитанность, приятные манеры» («черта очень важная для купцов»); но «счету и каллиграфии» учились не только торговцы, но и монахи, «благовоспитанность» гораздо «важнее» для аристократии, чем для купцов! А дело в том, что о «счете и каллиграфии» упоминается в главе о «торговом капитале», и к услугам автора — сейчас же мнимо-марксистская фраза, придающая его изложению такой нарядно-марксистский вид. И вот по каждому поводу мы читаем: — религиозный характер немецкого гуманизма обусловлен «экономическою отсталостью Германии и сильными еще пережитками феодализма» (338), «как идеолог мелкой буржуазии, Лютер...», «как представитель мелко-буржуазной педагогики, Лютер — принципиальный сторонник индивидуального воспитания». «Однако у мелкой буржуазии индивидуализм не может далеко развиться: мелкий буржуа слишком зависим, чтобы противопоставить себя, свою личность всему миру, мелкий капитал слишком слаб, чтобы каждый из мелких собственников стал действовать самостоятельно. Поэтому наряду с индивидуалистическим началом, как идеалом, у мелкой буржуазии неминуемы и социальные устремления в практике жизни» (339 — Как-будто

в любой педагогической системе нет соединения индивидуалистических и социальных моментов? — «Латинский язык, служивший у гуманистов средством впитать мировоззрение торгового (!) античного мира, в руках иезуитов сделался оружием насаждения духа капиталистической (!) церкви» (343). — Монтэнь «слишком умен, чтобы быть реакционером и мечтать о былом государстве дворянства, слишком дворянин, чтобы принять участие в развертывающейся вокруг него жизни. Отсюда его скептицизм» (347). — Скептицизм (?) Декарта «явился отражением в философии переходного периода... от феодализма к капитализму» (350). — Локк отрицал существование врожденных идей; выше о врожденных идеях — ни слова, а здесь читаем только, вместо пояснения: «отрицание врожденных идей... была лишь особая форма отрицания буржуазией наследственных прав аристократии» (354). — Или: «Коменский полон жизнерадостности... Ни личная жизнь Коменского, свидетеля поражения родного народа и руководимой им общины моравских братьев, потерявшего жену и детей, ни современная политическая жизнь (ужасы 30-тилетней войны) не давала повода к такой жизнерадостности. Причины последней глубже ... и определяются развитием торгового капитала» (352). Очевидно, по мнению автора, в эпоху развития торгового капитала люди жили счастливо — умирает жена, дети, гибнет родина, а человек жизнерадостен, ибо... торговый капитал развивается. Успех Канта объясняется «потребностями времени, с одной стороны, слабостью германской буржуазии — с другой» (369). Неправда ли, понятно? В книге к этому «объяснению» не прибавлено ни одного слова. — Двойственность отношения Песталоцци к французской революции объясняется тем, что, «в качестве угнетаемой, мелкая буржуазия приветствует результаты революции, ... но с другой стороны боится потерять то немногое, что она имеет, — она сторонница порядка, мирного жития и поэтому против крови и восстания» (364). О религиозном характере мировоззрения Фребеля читаем: «противоречия действительности, при невозможности примирить их в действительности, приводили к призрачному примирению их в потустороннем мире; разгром Германии наполеоновскими войсками рождал мистические настроения» (373). «Педагогика Гербарта стремится к воспитанию не деятеля, а мыслителя. Не даром гербартианство развивалось в каждой стране в эпохи реакции...» (378) и т. д. в том же духе без конца. Нужна ли вся эта пустая фразеология, да при сжатом изложении истории педагогики, в котором не хватает места для содержания педагогических теорий или — по отношению ко всему XIX веку — для образовательных систем? Мы видели, как многие из этих марксистских словесных инкрустаций м а л о в р а з у м и т е л ь н ы. А насколько они п р о и з в о л ь н ы — нечего и говорить. Так «реакционность» Фребеля и «революционность» Фихте одинаково объясняется «наполеоновскими войнами». Коменский оказывается, когда это нужно для объяснения его религиозности, зависимым не только от рождающего жизнерадостность торгового капитала, но и от феодализма. В очерке истории русской педагогики одна и та же эпоха объясняет и то, что Пирогов, «начав с идеала человечества, кончил классицизмом» (подумаешь, какая реакционность!), а Ушинский, «начав с идеи народности, пришел к церковности», и то, что Л. Толстой «выразил смутные революционные стремления крестьянства» (389—390). Быть может, эти неясности и противоречия можно растолковать, но нельзя же писать так, чтобы на каждом шагу приходилось ломать голову над неясностями и загадками! Есть и прямые нелепости и погрешности. В раннем средневековье, мол, господствовал «дедуктивный метод»; «все преподавание основывалось на заучивании наизусть текстов священного писания, цитат из творений отцов церкви и Аристотеля... господствовали... розги и палки...» (331). При чем же тут «дедукция»? — «Схоластика», по мнению автора, появилась п о с л е крестовых походов! (332). — Бэкона г. М е д ы н с к и й объявляет материалистом (349), так как Бэкон стремится «познать вещи такими, каковыми они есть, а не какими они нам кажутся». А другие философские течения, очевидно, к этому н е стремятся! — Картезианство явилось основою индивидуализма — «ибо мышление ин-

дивидуально» (350). — Коменский стремился изобрести «мировой, всем понятный язык». «Эта мечта, немыслимая в замкнутом феодальном строе, несомненно является отражением тех торговых связей, которые создались между Старым и Новым светом в эпоху торгового капитала» (352). Автор забывает о существовании в средневековье «мирового» латинского языка и об упадке его как раз в эпоху наибольшего развития «торговых связей». — Изложение этики Канта является каким-то нагромождением бессмыслиц (369—370). — Не лучше излагается и Фихте: «внешний мир — продукт саморазложения (!) сознания» (371). — На Фихте вряд ли могло влиять освобождение крестьян в Вюртемберге (372), происшедшее 4 года спустя после его смерти! — Фребелю приписывается «применение в педагогике идеалистической философии Фихте, Шеллинга и Гегеля» (всех сразу! 372).

Очерк развития педагогики в России недопустимо краток (381—396) и, напр., для второй половины XIX в. ограничивается: Пироговым (20 строк), Ушинским (вдвое больше; даже не назван «Человек, как предмет воспитания»!), Л. Толстым и — почему-то — Крапоткиным. — Некоторым дополнением — конечно весьма недостаточным — может служить список русских педагогических журналов с 1860—1917 гг., составленный г. Куфаевым (столбцы 395—416), не дающий, конечно, никакого представления о содержании их[1]).

Вторая половина отдела посвящена современности; здесь — неизвестно почему — материал разбит между различными авторами — о «современных буржуазных педагогических течениях» пишет А. Пинкевич, об «основных идеях пролетариата в области воспитания» П. Панкевич; непонятна цель помещения газетно-агитационной статейки В. Шульгина «Воспитание народных масс с точки зрения революционного пролетариата» и обзоров «современных педагогических течений» в Германии и Англии, в значительной части повторяющих уже сказанное другими авторами (вся эта часть обнимает ст. 416—500).

Статья г. Пинкевича носит характер обличительный. Под «буржуазной» педагогикой автор понимает «такую педагогику, которая в своей теории и практике не исходит из интересов пролетариата» (415). А так как «из интересов пролетариата» исходит, как узнаем из следующей статьи, только коммунистическая педагогика, то к буржуазной педагогике отнесена здесь и вся социалистическая педагогика Запада. Метод изобличения весьма прост. Никакого изложения педагогических теорий мы собственно не встречаем, а находим, по большей части, несколько замечаний, на которых г. Пинкевич вскрывает то «национализм», то «политические взгляды» (у Лая и Кершенштейнера), то стремление к «примирению классов» (Дьюи), то «религиозность» и «мистичность» (Шаррельман, Гансберг, Монтессори), то даже стремление к комфорту (Монтессори). Для социалистических педагогов (П. Наторп, Р. Зейдель, Эстрейх) отведен параграф: «Педагогика мелко-буржуазной демократии»; и с ними г. Пинкевич разделывается очень скоро — все они религиозны и «далеки от пролетарской марксистской педагогики». Нам кажется, что изобличение каждого педагога в отдельности при таком методе было совершенно лишним — достаточно было бы перечислить имена и указать оптом для всех — неприятие ими идеологии наркомпроса. Читатель от этого ничего бы не потерял. — В идеологи же пролетариата удостоились попасть лишь немногие — это Маркс и Энгельс, Поль Робэн (анархист), чартисты и французские коммунары, Ленин, Крупская, Луначарский и Покровский.

[1]) В списке есть совершенно недопустимые пропуски; не упомянут, напр., «Бюллетень Всероссийского Учительского Союза», издававшийся в 1905—6 гг.; нет указаний на еженедельную педагогическую газету «Жизнь и Школа», выходившую в Петербурге с октября 1907 г. до второй половины января 1908 г.; редактировался этот первый широкий орган русского учительства ответственными работниками учительского союза, вынужденного около этого времени уйти в подполье (Я. И. Душечкин, Н. Ф. Новожилов, В. И. Чарнолуский, Н. В. Чехов), имел большой успех — в течение первых двух месяцев собрал 25.000 подписчиков — и был закрыт распоряжением петербургского градоначальника вследствие настояний министерства нар. просвещения.

Почему то отдельный параграф посвящен школьной программе германской социал-демократии, не признаваемой, однако, пролетарской (социал-демократические теоретики уже изобличены г. Пинкевичем в предыдущей статье), упоминание о Кларе Цеткин не сопровождается изложением ее взглядов. В целом, однако, статья г. Панкевича выгодно отличается от предыдущей наличием в ней фактического материала (хотя по отношению, напр., к Покровскому материал этот и ограничивается изложением его «партийного стажа»).

На трех дальнейших статьях не будем здесь останавливаться. Отметим, однако, что мы далеко не исчерпали всего запаса курьезов, наполняющих этот отдел.

Отдел четвертый — «Содержание и организация педагогического процесса в современной трудовой школе» — значительно выше предыдущих. Пожалуй, только первая статья — «Педагогический процесс в современной школе» А. Калашникова напоминает по стилю предыдущие отделы. Уже следующие статьи — о самоуправлении в школе (Н. Иорданского, 515—530), о системах организации школьной работы (С. Белоусова, 529—548), о типах школьных программ (А. Калашникова, 547—564) в значительной степени являются деловыми; хотя, конечно, содержание их и определяется целиком официальною школьной политикой. Поэтому, собственно, трудно критиковать занятые авторами позиции, — их точки зрения зависят от программ, постановлений и циркуляров, и если, напр., от учителя требуется сотрудничество с комсомолом и «пионерами», если методы преподавания оцениваются, как пригодные или непригодные для «воспитания борца и строителя будущего коммунистического общества» (575—6), то с возражениями нужно было бы адресоваться не к авторам статей, а к ГУС-у и другим соответственным учреждениям.

Мы не можем здесь останавливаться на всех дальнейших статьях, посвященных вопросам школоведения и методики отдельных предметов. Надлежащую оценку многие из них могут найти только от методистов-специалистов. Заслуживают быть отмечены только общие черты разработки всех тем — это приятно поражающая умеренность в требованиях: нет ни безусловного требования «комплексов», ни безоговорочного признания Дальтон-плана или «проектной системы». Точно так же нет уже былых безусловных требований «политехничности». Ряд глав, посвященных производственному труду в школе, сводит его роль до вполне рациональных пределов. Знакомство с фабрикой ограничивается экскурсионным «обследованием» (702 и далее), «ручной труд» сводится собственно до минимума, который бывает и в школах «буржуазной» Европы (не даром статья о «пришкольных мастерских» в общем и целом принимает основные положения шведского педагога О. Саломона — и русского работника в этой области К. Цируля, писавшего еще в 80-х годах XIX в. (см. столбцы 713 и далее). Точно такой же «умеренный» характер носит статья о «Земельных участках при школах» (замечание о возможности «выращивания и использования леса» брошено мельком, так как автор, очевидно, сам не верит в возможность школьного лесного хозяйства). Повторяем, мы не имеем возможности оценить методических статей. Отметим только, что и здесь, как и в статьях о труде в школе, в указаниях литературы значительная часть рекомендуемых книг вышла еще до революции и войны. Это лучше всего обнаруживает, насколько несправедливы те заушения старой русской школы и педагогики, которые читаем в «Энциклопедии» в целом ряде «коммунистических» статей. В действительности русская педагогическая мысль продолжает сейчас ту работу, которая велась ею и ранее, часто в трудных условиях политической реакции. Сейчас — в условиях во многом еще более тяжелых — педагогическая жизнь с неизбежностью становится на пути, которые были намечены уже давно. Лучшим свидетельством такой преемственности в жизни русской школы и являются чисто-педагогические статьи рецензируемой нами энциклопедии.

Четвертый отдел заканчивают две статьи, в которых политика и,

главное, политическая фразеология снова вступают в свои права. Это статья г. Преображенского о радио и кино в школах (991—998), — в ней автор договаривается, напр., до того, что «самый факт приема без проводов служит хорошим антирелигиозным моментом», и статья И. Смирнова о школьных праздниках (997—1014).

Отдел пятый — «Советская система народного образования» — не вполне по содержанию соответствует своему заглавию. В нем дается, кроме очерка организации советской школьной системы, очерк организации школы до революции, — очерк школьной статистики и сводка статистических данных о школе в СССР. И в этом отделе, наиболее соответствующем типу энциклопедии, имеется несколько агитационных страничек (в статье Т. Корнейчика о системе нар. обр. в СССР.). В остальном статьи дают много ценного фактического материала и могут быть рекомендованы каждому, интересующемуся школьным делом в СССР. Некоторая недостаточность данных по ряду вопросов объясняется, очевидно, тем, что в следующих томах Энциклопедии мы найдем более детальное освещение отдельных отраслей сов. народного образования. Хотя можно все же указать, что данные о состоянии народного образования в России перед революцией отличаются очевидной неполнотой.

Как видим, советская Педагогическая Энциклопедия так же двойственна, как — двойственна вся русская жизнь — и в частности жизнь педагогическая — в наши дни. Вся конкретная, иногда чрезвычайно — по существу и результатам своим — плодотворная работа преданных своему делу тружеников народного образования вынуждена уживаться с беззастенчивой коммунистической агитацией и пропагандой, вынуждена иногда даже служить ей — ибо вряд ли у советского учителя есть иной выход. Нам представляется, что методическая часть «Пед. Энциклопедии» лучше всего показывает, что жизнь русской школы преодолела коммунистическую заразу, педагогическая мысль и работа постепенно отбрасывает все утопическое, всю нелепицу коммунистического прожектерства. Коммунистическая «головка» аппарата советской школы сейчас более нелепа, чем опасна, коммунистическая идеология, захватившая в «Энциклопедии» всю общую, теоретическую часть ее, почти совершенно вытеснена из конкретно-педагогических отделов. Это не значит, конечно, что она совсе утратила влияние, и что у нас есть основания для безусловного оптимизма. Но есть все основания думать, что самые тяжелые моменты кризиса русской школы уже позади.

В заключение еще два замечания, касающиеся всех отделов. Мы цитировали ряд мест, в которых поносится вся западная школа, вся европейская педагогика, все прошлое русской школы и русской педагогики. В книге таких мест значительно больше. Но для внимательного читателя не остается тайною, что собственно все живое и педагогически-применимое в педагогике советской — так или иначе в традиции европейской и русской школы — и Дальтон-план, и комплексный и «проектный» методы, и ручной труд, и краеведение — все они — и этого невозможно скрыть — ни в какой мере с коммунистической педагогикой не связаны.

Второе замечание — о статистике в «Энциклопедии». Надо сказать, что она иногда — без всякого злого умысла, надеемся — несколько небрежна. Вряд ли можно сравнивать грамотность русского и американского рабочего и производительность их труда, игнорируя все другие факторы, обусловливающие производительность труда (организация труда, заработная плата, условия жизни), как это делается на ст. 29; понижение числа заболеваний детскими болезнями в послереволюционные годы несомненно отчасти обусловлено колоссальным уменьшением числа детей (ст. 273), и давать цифры без указания на этот фактор, вряд ли допустимо; в качестве примера диаграммы дана на ст. 919 табличка, неудовлетворительно выполненная (разные основания сосудов); на ст. 1105 и далее даны без особых оговорок цифры не совсем сравнимые и, главное, переведены на диаграммы, что вряд ли допустимо. В книге, предназначаемой для учителей, о статистике, в большинстве своем, не

имеющих достаточно ясного представления, хотелось бы видеть бо́льшую тщательность.

Отметим, что внешне Энциклопедия издана очень хорошо. Прекрасная печать, незначительное количество опечаток, хорошие и отчетливые рисунки (только портреты педагогов не все удачны — Руссо, Песталоцци, Пирогов, напр.), хороший переплет.

**П. Прокофьев.**

---

**Русский Педагогический Ежегодник в Латвии под ред. Ю. Новоселова.** Рига. 1927. Стр. 147.

Из всех новых государств с русским меньшинством в Латвии русская школа и наиболее многочисленна и наиболее благоустроена. Здесь имеется 230 русских школ и курсов, обслуживаемых свыше чем 700-ми лицами учебного персонала, среди которых не мало заслуженных и известных своей литературной деятельностьк педагогов. Рига же представляет собою один из главных центров русского издательского дела заграницей, в особенности что касается издания учебников и школьных руководств. Вполне понятно, что потребность в своем педагогическом издании ощущается здесь особенно остро. И потому нельзя не приветствовать первой попытки в этом направлении, осуществленной, благодаря инициативе и энергии известного русского педагога Ю. Д. Новоселова, в виде лежащего перед нами «Ежегодника». Выход первого тома этого ежегодника совпал с тяжелой для рижской педагогической семьи утратой — с кончиной незабвенного Ф. А. Эрна, бессменного председателя латвийского союза русских учителей, принимавшего активное участие и в составлении ежегодника. Посвятив свое издание памяти почившего, редактор ежегодника украсил его и прекрасным портретом Ф. А. Эрна. А составленная редакцией биографическая характеристика его, дополняемая статьей Н. Слетова о «Ф. А. Эрне, как преподавателе-методисте», рисует наглядный образ этого выдающегося педагога (характеристику его см. в «Русской Школе за руб.», № 24, статья Н. Новожилова).

Ф. А. Эрну принадлежит и первая методическая статья в сборнике (посмертная), в кратких тезисах, но очень ясно и точно устанавливающая существо пропедевтического курса геометрии. Смежным вопросам — «Программа по арифметике в основной школе в Латвии» и «О согласовании программ математики основных школ с программами средних» посвящены статьи А. Иовлева и Н. Слетова. Видно, что русских педагогов в Латвии более всего интересуют проблемы курса основной школы, которая в Латвии составляет самостоятельное целое (6 классов), отделенное от базирующейся на ней четырехлетней средней школы. В сущности этому же вопросу об особенности курса основной школы в отличие от средней посвящена и самая интересная статья сборника — проф. Р. Виппера, автора одних из самых распространенных исторических учебников, нашедшего ныне свое убежище в Латвии. Проф. Р. Виппер различает три концентра школьного преподавания истории: 1) курс эпизодический, 2) систематически-повествовательный и 3) курс семинарской, или самостоятельной работы. Первый курс (двухлетний) мыслится автором как совокупность ярких эпизодов — рассказов из всемирной истории, в центре которых стоят биографические очерки, легенды, мифы, народные сказания. При этом проф. Виппер (для всех трех курсов) решительно восстает против распространенного ныне выделения истории родного края и своего народа от общей истории. История родины «должна составить основной ствол в изображении исторической жизни; от нее нужно постоянно исходить, ее иметь в виду, к ней постоянно возвращаться». Но при всем том неправильно «выделять местную историю в особый ряд, изолировать ее от всего остального». Иначе «вы отодвинете историю народа в какой-то провинциальный угол, обывательское захолустье». Систематический курс имеет задачей своей «раздвинуть во все стороны картину исторической жизни, установить связующие нити, дать широкую перспективу, обнару-

жить ход исторического развития, осмыслить данные, которые относятся к разным частям света и разным временам». При этом автор, однако, решительно восстает против так наз. социологического построения истории, которому он сам «отдал известную дань» в своих учебниках. Система истории должна быть не социологической, а «прагматической»: «характеристика состояний не должна преобладать в ней над изложением событий. «Общая перемена в моих взглядах на преподавание истории, признается автор, подготовлялась уже и сделала значительные шаги, когда стряслась над нами Мировая война, а за ней последовала революция. Эти два колоссальных события как бы дали мне наглядный урок и окончательно закрепили новое педагогическое убеждение... Я как-то почувствовал сразу, что если мы изучали состояния, то мы пропускали самое реальное, самое живое, гонялись за какой-то неуловимой тенью. Разве те громадные исторические перемены, которые мы видели и испытали на себе, не выразились в драматических событиях, в выступлении ярких своеобразных индивидуальностей, как в виде целых наций, проявивших каждая свой характерный лик, так и в лице отдельных деятелей». Тот-же индивидуальный характер носит и курс старшего возраста. Здесь на основе конспективного очерка «надо дать хрестоматию, сборник оригинальных произведений». «Главное — подбор отрывков из памятников, хроник и летописей, описаний и путешествий, законод. сборников, договоров, литерат. произведений, речей, заклинаний, молитв, литургии, наставительных книг, стихов и песен». Изучение этого материала приучает ученика к самостоятельной работе, приобщает его к методу исторического знания. С удовольствием отмечаем совпадение наших собственных взглядов на преподавание истории («Основы педагогики», гл. 9) с новыми воззрениями нашего выдающегося историка.

Странное впечатление в своей методической части производит обширная статья проф. К. Арабажина «Русская литература в русской средней школе» (единственная статья в «Ежегоднике», напечатанная по старой орфографии). Автор ломится в открытую дверь, настаивая на обновлении литературного материала, проходимого в школе. Но, к сожалению, он совершенно не касается основного вопроса преподавания литературы в школе, вопроса о том, должна ли проходиться в школе *история* литературы или *сама* литература, и тесно связанного с ним вопроса о различных концентрах курса литературы. Странно также высказываемое автором предложение о «баллотировке тезисов» по докладам учащихся, обсуждение которых в «горячих и свободных прениях» проф. К. Арабажин красноречиво отстаивает.

Методические статьи «Ежегодника» (к которым относятся еще статья Г. Тупицина «Как быть с уроками естествоведения?» и превосходная по точности и содержательности, несмотря на всю свою краткость, статья Ю. Новоселова о школьных экскурсиях) дополняются тремя статьями общепедагогического характера: проф. М. Лазерсона «Социальная педагогика и правовое воспитание», пр.-доц. М. Вайнтроба «О наглядности обучения» и проф. Б. Виппера «Искусство в школе». Совершенно правильно проф. Лазерсон, посвятивший статью свою своему учителю Л. И. Петражицкому, устанавливает связь между правильным разрешением проблемы правового воспитания и новейшей (антиинтеллектуалистической) философией права. Правовое воспитание дается не уроками правоведения, а надлежащей организацией общественной жизни учащихся в духе самоуправления. К сожалению, автор только мельком касается вопроса о содержании или материи самоуправления. Интересна также статья М. Вайнтроба, в которой автор справедливо отвергает сенсуалистическое понятие наглядности как иллюстрации, развивая понятие наглядности, как «переживания проблемы», по отношению к которому чувственная наглядность является только одним видом наглядности.

Самым слабым отделом «Ежегодника» надо признать, к сожалению, латвийский отдел. В статье Н. Бордоноса, дающей «статистические сведения о числе учащихся в русских школах в связи с числом русского населения», не приведена даже общая цифра числа учащихся в русских

школах, не выведено процентное отношение числа учащихся в русских школах к общему числу учащихся и т. п., без чего приводимые в статье цифры теряют всю свою наглядность. Все же статья дает довольно пессимистическую картину: «не считая исключительно благополучных районов, говорит автор, число непосещающих школу детей по большей части составляет около половины общего числа детей». Приложенные к сборнику списки русских учебных заведений и учащих в них, а также выборка из регулирующих жизнь русской школы в Латвии законоположений бесспорно имеют свой практический интерес. Но именно в сборнике латвийских педагогов следовало бы ожидать связной и всесторонней характеристики русской школы в Латвии (да и общей характеристики латвийской школьной системы) и формулирования специфических проблем, выдвигаемых ее работой. Будем надеяться, что следующий выпуск «Ежегодника», которому от души желаем своевременно выйти в свет (не правильнее ли было бы приурочивать выход ежегодника к началу учебного года, снабжая его и справочно-календарными сведениями?), восполнит отмеченные недочеты.

**С. Гессен.**

---

**Hans Fischl.** Sieben Jahre Schulreform in Oesterreich. Deutscher Verlag für Jugend und Volk. Wien—Leipzig—New-Jork. 1926. Стр. 151. Цена 5,60 австр. шилл.

Будучи внутри Австрии предметом ожесточенной политической борьбы, австрийская школьная реформа вне Австрии давно уже получила всеобщее признание педагогов самых различных политических направлений. Не случайно на долю руководителя австрийской реформы Отто Глеккеля выпали на августовском «Съезде нового воспитания» в Локарно особенно оживленные овации. А факт принятия австрийским парламентом основных линий выработанной соц.-демократом О. Глеккелем реформы — и это после политически столь скомпрометтировавшего партию Глеккеля июньского восстания — показывает, что и в самой Австрии сознание педагогической ценности и внутренней разумности реформы возобладало над политическими страстями и предрассудками. С другой стороны, бесспорно, что, вырабатывая и проводя свою школьную реформу, австрийская социал-демократия возвысилась над классовой точкой зрения, формально еще принимаемой ею, стала на общенародную позицию реформы школы в духе дальнейшего развития начал единства, активности и прав личности, лежащих в основе школы современного демократического государства. В этом отношении, австрийская реформа представляет собою прямую противоположность советским опытам, где принципы современной школьной реформы, искаженные узко-классовой догматической точкой зрения, выродились в свою противоположность. Менее всего является она поэтому отрицанием всей предыдущей педагогики, как якобы «буржуазной». Напротив, она является продолжением и во многом увенчанием предшествующего развития, совершавшегося под знаком демократического либерализма[1]).

Это хорошо видно из книги одного из деятельнейших участников реформы Ганса Фишля, являющейся, несмотря на всю свою краткость, лучшим изложением австрийской школьной реформы в ее целом. В книге Фишля совершенно отсутствует та «пролетарски-классовая» точка зрения, которой пропитана вся советская педагогическая литература. Напротив, Ф. справедливо подчеркивает, что «кормчей звездой австрийской школьной реформы является демократия, ее упрочение и усовершение, споспешествование ее идеалам», в основе которых лежит идея «развития личности в направлении благородной человечности», но личности не изолированной, а преданной взроставшей ее общности. Демократизация школы, осуществляя принцип «вся школа всему народу», есть не классовое, а национальное дело (стр. 8, 9). Отсюда два главных требования школьной ре-

[1]) Об эволюции программы австр. с.-д. см. мою статью в № 33 «Совр. Записок».

формы: «1) распространение и повышение народного образования вообще и 2) обеспечение более справедливого и более целесообразного отбора для руководящих профессий тем, что восхождение отдельного индивида по ступеням образования будет зависеть по возможности исключительно от его успехов» (10). Осуществление обоих этих требований вызывает третье: «демократизация школьного управления в самом широком смысле слова», в частности проведение самой школьной реформы не бюрократически и путем насилия, а «через привлечение к участию в реформе всех правомочных к тому и заинтересованных кругов населения».

Прежде чем излагать отдельные части реформы Ф. дает превосходное изложение общего ее плана (11—25). Что касается реформы школьной системы, он справедливо видит центр реформы в создании особой общедоступной средней ступени школы, входящей в обязательное обучение и составляющей промежуточное звено между основной начальной школой (Grundschule) и школой высшего типа (Oberschule), или, по русской терминологии, гимназией. Школа эта должна обнимать 5-ый — 8-ой года обучения (11—14-летний возрасты), обладать подвижным планом и иметь задачей своей выяснение способности учащихся к тому или иному типу дальнейшего образования. С этой целью в ней организуются две ветви (Klassenzüge) преподавания: одна — для менее и другая более одаренных, при чем последним предоставляется возможность избирать иностранный (и латинский) язык и некоторые отделы математики, как дополнительные предметы. Интеллектуально менее одаренные проходят общий курс в уменьшенном объеме и более замедленным темпом. Впрочем эта психологическая дифференциация не исключает единства: целый ряд предметов (гимнастика, пение, ручн. труд, рисование, чистописание, садоводство) остаются общими, как и многие экскурсии и предприятия класса, не разрушаемого в своей целости выделением в нем двух ветвей. Ученики второй ветви тоже могут избирать дополнительные занятия (ручной труд, пение, музыка), и всегда остается возможным переход учащегося, соответственно его успехам, из II-ой ветви в I-ую. К этой «средней школе» примыкает высшая ступень, дифференцирующаяся уже по профессиям: кроме обязательной (двухлетней) дополнительной школы (с дифференцированным профессиональным уклоном) сюда входят: 1) разнообразные профессиональные школы низшего типа (двухлетние), доступные для учеников II-ой ветви «средней школы», а для учащихся первой ветви — 2) проф. школы высшего типа (трех- и четырехлетние) и 3) общеобразовательная школа гимназического типа, открывающая доступ в высш. уч. завед. и распадающаяся на пять типов: классическую, неофилологическую (с лат. яз.), естеств.-математ., немецкую и женскую (со специальным циклом женских предметов). Строение это может быть представлено следующей схемой:

Уже из этого ясно видно, как неправильно то еще и поныне в мало осведомленных кругах распространенное мнение, будто единая школа означает одинаковую для всех школу («гимназия для всех»), будто осуще-

ствление ее необходимо должно вести к понижению нынешнего уровня школы. Напротив, дифференциация высшей ступени школы (ее можно назвать — профессиональной дифференциацией) еще усиливается по замыслу реформы, и гимназия, освобожденная от балласта неспособных учеников, поступающих в нее в силу социальной инерции и увеличивающих собою кадр так наз. интеллигентного пролетариата, сможет только поднять свои требования. Последнее достигается психологической дифференциацией (по способностям), осуществить которую и составляет задачу выделяемой особой средней ступени школы. Но и низшая ступень основной школы менее всего мыслится как одинаковая. Фишль дает превосходную характеристику принципов, ее организующих. Это — самодеятельность и исхождение преподавания из природы ребенка, родиноведение, как система начального обучения, и синтетичность преподавания (т. е. то, что в «классовой» советской педагогике искажается под именем «комплексности»). Начальная школа, таким образом, дифференцируется соответственно месту обучения, или окружающей школу и ребенка «родине». Концентрация начального обучения означает сосредоточение материала преподавания не вокруг марксистски понятого труда, как в комплексном методе советской педагогики, а вокруг непосредственно окружающей ребенка природной и культурной среды, чем и обеспечивается активность обучения. Отсюда средняя ступень постепенно ведет к высшей ступени школы, на которой самодеятельность выростает в трудовой (лабораторный) метод в подлинном смысле слова, родиноведение — в близость школы, разветвленной сообразно множеству профессий, к жизни, синтетичность — в концентрацию расчлененного уже по отдельным предметам преподавания вокруг одного преобладающего научного или хозяйственно-технического стержня. Конечно, это предполагает замену старого идеала «какого-то одного единоспасающего и всеобъемлющего знания» признанием «множества равноценных и равноправных образовательных идей, из которых каждая, исходя из некоторой центральной области труда, стремится дать общее образование (специфическое общее образование)».

Так трехчленность школьной системы соответствует трем ступеням дифференциации школы: 1) родиноведческой, 2) психологической и 3) профессиональной. Многообразная в своем внутреннем содержании, школа остается единой постольку, поскольку между всеми тремя ступенями школы обеспечивается непрерывность перехода и поскольку школа выполняет подлинно национальную задачу: поставить отдельного индивида на наиболее соответствующее его индивидуальности место в обществе и обеспечить каждому не равное (в смысле одинаковости) образование, а такое образование, которое, более всего соответствуя его психической особенности, даст ему равные шансы с другими в жизненной борьбе.

Интересно здесь отметить, что этот стройный замысел, согласно которому школьная система разделяется на три ступени, и каждая объемлет 4 года обучения, вполне совпадает с тем планом, который стихийно намечался в русской школе до революции, был принят Госуд. Комитетом по народному образованию 1917 года (начальное училище — высшее начальное училище — гимназия, по 4 года каждая) и затем разрушен октябрьской революцией. С ним вполне встречается и происходящее сейчас преобразование американской школьной системы, идущее в направлении выделения особой **junior high school** (низшей гимназии), долженствующей заменить в системе обязательного обучения старшие классы народной школы (см. мои «Основы педагогики», гл. 6 и статью А. Жекулиной в № 15—16 «Русск. Шк. за рубеж.»). В этом пункте в особенности обнаруживается реальный и творческий характер австрийской реформы, движущейся в направлении повышения, а не снижения уровня школы. Дело совсем не в упразднении низших классов гимназии, а в широком школьном строительстве — в развитии сети «средних школ» нового типа и в поднятии их на такую высоту, которая бы сама собой привела к равнению по ним низших классов гимназии, имеющих быть со временем отделенными от высших классов в особую школьную ступень.

Чрезвычайно характерна для реализма руководителей австрийской

школьной реформы та настойчивость, с которой они сразу во всех пунктах старого школьного здания приступили к его преобразованию в рамках четко разработанного общего плана, всюду исходя из действительности, преобразовывая уже существующее в новом направлении, упраздняя старое только там, где уже имеется на лицо то новое, которое должно его заменить. Фишль в отдельности описывает все мероприятия, проведенные в Австрии и, в особенности, в Вене, где проведение реформы не прерывалось превратностями политической борьбы. Не имея возможности входить здесь в детали (описание вновь созданных опытных школ, так называемых Bundeserziehungsanstalten см. в статьях Дюпертюи в №№ 7 и 9 «Р. Шк.», другим сторонам австрийской реформы редакция предполагает посвятить в ближайшее время особую статью), перечислим только главнейшее. Это прежде всего — выработка и введение в действие нового синтетического учебного плана для основной школы, обеспечение его образцово поставленным педагогическим издательством. План принят был австр. парламентом только временно для пробы до 1925—26 уч. г., но потом, несмотря на сильное желание консервативного большинства парламента упразднить его, вновь продолжен в виду единодушно благоприятных отзывов как народных учителей, так и преподавателей средней школы. Что касается средней школы нового типа, то новый учебный план с делением на две ветви был испробован в школах с 16-ью классами и 3.000 учеников. Успешность опыта достаточно подтверждается фактом принятия в августе т. г. австрийским парламентом закона о так наз. «главных школах», согласно которому существовавшие до сих пор трехклассные высшие нач. училища (Bürgerschulen) преобразовываются в требуемые реформой четырехлетние школы среднего типа (подробности см. в Хронике), а пятилетние начальные школы в четырехлетние же «основные». Преобразование это предполагает естественно повышение учительской подготовки, которое и проводится в Вене, где кроме ряда вакационных дополнительных курсов учреждается образцовый Педагогический Институт с рядом выдающихся профессоров, обеспечивающий будущим преподавателям главных школ минимальный двухлетний курс университетского типа (на основе аттестата зрелости). Для высшей ступени школы (Oberschule) еще в 1922 г. отделение школьной реформы м-ва выработало подробные учебные планы, проведенные в жизнь в ряде венских гимназий и реальных училищ, а также приведшие к созданию нового типа «немецкой» гимназии и нескольких четырехклассных гимназий, специально для одаренных абитуриентов высш. нач. училищ. Впрочем, средняя школа труднее всего поддавалась реформе (в силу сопротивления университетов), но и здесь августовский закон (т. г.) выработал компромисс, означающий существенные уступки защитникам реформы, которым к тому же еще раньше удалось провести внутри старой гимназии ряд частичных, но не маловажных реформ (реформа выпускного и вступительного испытаний, преподавания латин. яз. и др.). — Все это, а также и многое другое читатель найдет в кратком и точном изложении у Фишля. К сожалению, автор слишком скупо излагает аргументацию противников реформы, почему изложение его производит иногда впечатление односторонности. Или, может быть, вина здесь не в скупости изложения, а в бедности самой аргументации? Другая — уже бесспорная — вина автора — его типичное для австрийского соц.-демократа двурушное отношение к советским и фашистским реформам (в заключительной, очень поверхностной и мало удачной главе, в которой ход австрийской реформы сравнивается со школьной реформой в других странах). Итальянская диктатура, по мнению автора, стремится осуществить в школе недемократическими средствами недемократические цели, русская же ставит своей задачей — «крайнее демократизирование учебных учреждений». Впрочем, методы советской реформы «не подходят для европейских условий». Так, загнав Россию в Азию, автор снисходительно хвалит большевиков — этих «строителей новой школы», которые, по его понятию, «нашли совсем невозделанное поле или только развалины старого здания». Было бы гораздо лучше, если бы вместо этих общих и безответственных фраз автор сравнил положительные достижения в школьном деле

советской и фашистской диктатуры. Мы первые были бы рады, если бы сравнение оказалось в пользу русской школы.

**С. Гессен.**

---

**Pierre Bovet.** Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant. (Collection d'actualités pédagogiques). Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, in — 16; Fr. 3.

Слова французского поэта Ф. Жамма: «Когда открываешь книгу, от нее исходит свет», прекрасно характеризуют монографию швейцарского психолога П. Бовэ «Религиозное чувство ребенка». От этой книги действительно исходит свет. Она проникнута ясным пониманием важности излагаемой проблемы, овеяна глубокой любовью к душе ребенка, пронизана серьезностью, присущей благоговейному решению великого жизненного вопроса. В краткой рецензии немыслимо исчерпать все богатство книги проф. Бовэ. Мы ограничимся схемою его рассуждений и выводами.

Религиозное чувство ребенка мало изучено. Но психология все-же имеет некоторые положительные данные о разнообразии религиозного опыта ребенка. Положительные наблюдения указывают на существующие у ребенка особые переживания чего-то высшего при восприятии грандиозных явлений природы, на присущую ему какую-то мистическую интуицию и сознание своей греховности. Это вполне самостоятельные явления детской души, возникающие в ней без оформляющего влияния среды. Религиозное чувство ребенка всегда связано с личностью, а не вещами. Ребенок проэцирует испытываемые им чувства на дорогое существо. Мнение Шлейермахера и Эббингауза о происхождении религиозного чувства из страха явно недостаточно, ибо принимает одну конкретную сторону его — ощущение зависимости от Бога — за основную черту. Подавляющее большинство психологов связывает религиозное чувство с чувством любви — «Бог есть любовь». О характере этой связи существует много теорий, на которых мы не можем останавливаться здесь. На основании анализа мнений Сангле, В. Джемса, Флурнуа, Стенли-Холла, Фрейда, Секретана, — проф. Бовэ устанавливает тесное взаимоотношение религиозного чувства с сыновней любовью и с такими ее проявлениями, как обожание, уважение, почтение. Многочисленные факты и жизнеописания (св. Тереза и др.) указывают на зависимость религиозных чувств от любви к родителям. По Песталоцци — на коленях матери зарождаются все чувства, составляющие природу религиозных переживаний. Родовой тотем австралийцев, мать-земля в аграрянских культах, мать-сыра земля в русском эпосе, почитание предков в конфуцианстве, очаг античного города, Бог-отец в юдаизме, Отец Небесный в христианстве — все это представления для возвышения сыновнего чувства. В обожании родителей можно усмотреть все аттрибуты классической теологии, так как ребенок наделяет их абсолютными свойствами: всемогуществом, всеведением, всесовершенством, благостью. Многочисленные письма и факты ярко иллюстрируют эту мысль. Все поступки ребенка есть следствие его убеждения, что мать все может, все знает и «не может быть иной». Для ребенка не представляется логическим абсурдом вездесущие родителей в пространстве и времени. Одна девочка, напр., искала своего отца в кабинете (куда он послал ее), зная, что отец ожидает ее в столовой.

Дологические представления ребенка, оживляемые и поддерживаемые чувством, конструируют хрупкий внутренний мир ребенка, кризис которого неизбежен при столкновении с фактами жизни, ежедневно противоречащими ему. Иногда это быстрая драма, иногда это медленное разочарование, незначительная ошибка в рассказе отца, указанная матерью, развенчала его, пишет E. Govve, «отец перестал быть для него Богом». Метафизическая любознательность шести—семилетних детей к происхождению Бога, первого человека, земли, жизни и всех вещей, не есть, по мнению Бовэ как обычно полагают, одно только интеллектуальное пробуждение детей, а есть интеллектуальный и моральный кризис ребенка, когда инстинк-

тивно пересматриваются понятия о всемогуществе, вездесущии и святости родителей. Ребенок спрашивает тогда не только для того, чтобы знать, но и чтобы проверить, знают ли взрослые. Болезненное протекание этого кризиса выражается в нежелании принимать идеи всемогущего Бога, ибо ребенка удовлетворяет обожание матери. Одна маленькая девочка, описывает Бовэ (стр. 44), была заражена настоящим богоборческим настроением (если такое выражение можно вообще применить к ребенку). Она была очень рада, увидевши на цветке сирени лишний лепесток, «так как добрый Бог ошибся!» Когда дети открывают силу высшую, чем сила их родителей, тогда после религиозного кризиса наступает новый этап в их религиозных исканиях, приносящий с собою развитие религии Небесного Отца. Она возникает теперь на обожании отца (paternisation) и является источником происхождения религиозных догм. Итак, религиозное чувство есть сыновнее чувство. Первые объекты этого чувства, отец и мать, — кажутся ребенку богами: они обладают всеми божественными совершенствами. «Опыт жизни заставляет ребенка изменить если не религию, то по крайней мере Бога, перенести чудесные аттрибуты, которыми он сначала наделял родителей, на более далекое существо».

Как происходит этот процесс, это еще недостаточно выяснено. Работы Ж. Пиаже по изучению представлений 6—7-летнего ребенка о мире и явлениях природы освещают путь к решению этого вопроса. Естественное развитие религиозных представлений у ребенка трудно проследить в христианских семьях, где дети очень рано получают понятие о всемогущем Боге. Необходимо поэтому исследование таких случаев, когда примитивная религия, религиозные идеи развиваются без вмешательства человека. Материалом для такого исследования являются глухонемые. Глухонемой Баллард, описанный В. Джемсом, уже за три года до начала своего обучения, т. е. в 8 лет, самостоятельно поставил вопросы о происхождении вселенной, первых животных, растений, человека и т. п. Регулярное движение светил привело его к мысли о чем-то, управляющем движением их. В 10 лет знаменитая Эллен Келлер ставит тот-же вопрос: «Кто сотворил небо, землю и все». Третий глухонемой, Д'Эстрелла, обнаружил меньше метафизического беспокойства, но зато дал интересный материал анимистических и артифиционных представлений. (По Пиаже — анимизм есть приписывание явлениям природы жизни и сознательности; а артифиционизм — от французского слова **artificiel** — искусственный, — рассмотрение явлений природы, как создания человека или самосоздание). Эти представления привели Д'Эстрелла к созданию «лунной религии», отождествлению покойной матери с луной, и путем сравнения — отношения матери и воспитательницы, понять добро и зло. «Луна для него стала Богом, и Богом моральным». У этого глухонемого чувство, испытываемое к матери, переносится на новый объект, как у св. Терезы. Из немногочисленных данных об Д'Эстрелла можно заключить, что ребенок без всякого внешнего воздействия способен усмотреть в природе или за природой могучих, великих, благодетельных личностей. Это подтверждает также рассказ немецкого психолога XVIII столетия Сентениса о мальчике, который, несмотря на то, что был поставлен в условия, исключающие возможность слышать о Боге и его значении в мире, сделал солнце этим Богом и молился ему, создал солнечную религию, наделив солнце всеми свойствами божества. Когда солнце астрономическими рассказами отца было унижено, развенчано, сведено к рядовому небесному светилу, для этого мальчика мир стал пустым, и из его души исчезла радость. Огромной внутренней работой он пришел к мысли, что все-же за всеми этими бесконечными мириадами солнц скрывается Зиждитель и Правитель мира. Тогда отец счел себя вынужденным дать мальчику понятие о Боге. После этого прежняя жизнерадостность вернулась к мальчику. Этот жестокий эксперимент, художественно описанный в книге Сентениса, нельзя читать без трагического и жуткого ощущения. Бовэ не считает подобный психологический процесс исключением. Наблюдения над нормальными детьми позволяют обобщить его. Лай описывает в «Экспериментальной Дидактике» ребенка, молившегося на луну. Трехлетние наблюдения Пиаже

над детьми установили совершенно аналогичные факты. Начиная с 5—6 лет, ребенок самостоятельно ставит вопрос о начале естественных явлений и происхождении вещей. Создание их он приписывает личностям, обладающим в его глазах аттрибутами власти, мудрости, доброты. Кризис веры в родителей приводит ребенка к исканию в мире того, кого он мог бы наделить отцовскими и божественными признаками. Это искание приводит его слабый интеллект к анимизму и артифицианизму. Но вскоре примитивный Бог заменяется «Богом Духа и Истины». Этот момент совпадает и наступает с началом образования. Он очень опасен. Преждевременное внушение религиозных идей и учений, недоступных возрасту, создает у детей чудовищные представления о Боге, иногда граничащие с богохульством (гл. XII). Причиной их являются схематизм и симплизм детских религиозных переживании. В этом периоде дети не могут самостоятельно дорасти до перенесения божественных свойств на невидимое, непостижимое духовное существо. Это не удивительно, так как и все человечество еще не дошло до этой ступени.

Начало мистической религии, великое явление Бога — Духа, Отца человеческого рода, надо искать в неповторимом творчестве еврейских пророков, пришествии Христа, в жизни христианских подвижников. Народы, казалось, перешагнувшие этот этап, — оказывались на самом деле в предшествовавшей стадии развития. Достижение религиозных вершин доступно лишь отдельным великим личностям. Объяснение религиозных идей не должно быть раньше времени, так как тогда достижение не будет продуктом оригинального размышления, а несовершенным воспроизведением плохо понятых слов взрослых, в дефектной апперцепции. Так развивается педоморфием, надуманный и упрощенный образ Бога. Теологические идеи ребенка примитивны, неясны, причудливы, но его религиозные переживания могут быть глубоко возвышенны. «Если мысль и представления ребенка совершенно противоположны умственной жизни взрослого, то в области живой религии ничто не разделяет их. И в мистической и в моральной сферах переживания детей до 12 лет могут не уступать переживаниям святых» (Бовэ). Они редки у детей, но они редки и у взрослых. Богатая надсознательная жизнь детей полна стремлений и мечтаний, уходящих от контроля сознания. В душе ребенка есть элементы, ведущие и к высшим восторгам, экстазам, вдохновенным обращениям и к бессильному отчаянию. В подтверждение этой мысли Бовэ приводит рассказ одной интеллигентной матери и дневник ее сына, тонко чувствующего мальчика 10 лет, который пережил встречу с Богом, непосредственно ощутил его присутствие, почувствовал его непосредственную близость...

Какие же педагогические выводы можно извлечь из анализа проф. И. Бовэ? Не претендуя на полное описание религиозной жизни ребенка, проф. Бовэ все же полагает, что собранный в его книге материал позволяет определить некоторые точки зрения на религиозное воспитание.

Универсальность и непроизвольность детского религиозного чувства требуют осторожного вмешательства в эту область. Неуместное рвение и неловкая добрая воля невежды могут причинить много вреда. Но разумные внешние влияния необходимы. Если у ребенка появляются религиозные интересы, их надо развивать так же, как развивается появляющийся у ребенка интерес к математике, музыке или рисованию. Инстинктивный характер религиозного чувства требует благоприятной эмоциональной атмосферы, атмосферы любви вокруг ребенка. Как прекрасны слова одного мальчика, сказанные матери: «любить тебя — значит не иметь недостатков». Путем любви религиозное чувство достигает вершин. Оно не терпит принуждения. Оно должно итти «королевским путем свободы». Воспитатель не должен навязывать ребенку своих религиозных взглядов. Недопустимо также преподавание библейского предания людьми, утерявшими веру в него. Религиозное воспитание может производиться лишь людьми верующими. Если веры нет, то гораздо лучше внушить ребенку любовь к истине и справедливости. В предисловии к своей книге проф. Бовэ предупреждает, что в его книге отразилась протестантская точка зрения. Программу, или вернее, содержание религиозных бесед автор намечает

приблизительно так. Дети, по его мнению, должны изучить молитвы, библию, священную историю, учение о существовании Бога и бессмертии. Желательно посещение богослужений; изучение различных обрядов не только своей церкви, но и католической, даже магометанской и других. В жизнеописании святых надо быть осторожным, чтобы не вызвать повторения слов одной девочки: «Мама, история святых не так правдива, как история Франции». Библейские чудеса должны быть представлены в формах, не подавляющих детскую душу. Преподавание Закона Божьего надо вести в особых формах, ибо немыслимо производить изучение религиозных обрядов по методам исследования законов физики или теорем и уравнений математики. Индивидуальный и эмпирический метод лучше авторитарного. Исключительное место, которое Христос занимал среди людей, а библия среди книг, по мнению Бовэ лучше всего может быть выяснено сравнением Учителя с Сократом, Магометом, Буддой, Франциском Ассизским. Слова, поведение и пример родителей и воспитателей играют огромную роль в религиозном воспитании. Если бессознательного влияния окружающих людей иет, то игра сыновнего чувства, союзника религиозного инстинкта, перейдет в абсолютные догмы, которые будут подвержены риску случайных кризисов.

Может быть, среди педагогических замечаний проф. Бовэ менее ярко, чем то следовало бы, подчеркнута мысль о важности для ребенка религиозных образов, которые ему нужны для религиозных переживаний... Вообще же два основных момента в религиозной жизни ребенка — ощущение Бога и сознание какой-то связи с «горней сферой» — ясно выражены в книге Бовэ. Дети, как и взрослые, восприимчивы к религиозным переживаниям, или, выражаясь иначе, доступны божественному влиянию. «В религиозной жизни взрослые не выше детей». Если глубже вникнуть в эти слова проф. Бовэ, то не покажутся ли они лишь вариацией великих слов Христа: «Если не будете как дети, не войдете в Царствие Божие».

Такова сухая обескровленная схема книги проф. Бовэ. Чтобы наполнить ее содержанием, надо прочесть эту книгу. Наша рецензия дает лишь намек на разнообразие ее идей. Не будучи специалистом по религиозным вопросам, мы не оцениваем место, какое сочинение проф. Бовэ может занять в богатой религиозной литературе последних тридцати лет. Но оно шевелит мысль, заставляет заново продумать собственные взгляды на религиозное воспитание, рождает интерес к вопросам, которые как будто еще недавно были сняты с обсуждения.

**Н. А. Парманин.**

## Методики и учебники.

**Н. Вулић, Л. М. Сухотин.** Историјска Читанка Старог Века. Београд, 1926.

Л. М. Сухотин, выпустивший уже несколько хороших учебников истории на русском и на сербском яз., издал теперь в сотрудничестве с проф. Н. Вуличем историческую хрестоматию для школы и самообразования. Хрестоматия состоит главным образом из отрывков из античных авторов; к ним присоединены отрывки из известных популяризаций Масперо и Гиро (из серии Lectures historiques) и несколько небольших статеек самих составителей. Хрестоматия снабжена целым рядом удачно подобранных и хорошо исполненных иллюстраций. Текст вместе с иллюстрациями дает в общем множество самых разнообразных сведений о древности. По традиции, главной части предпосланы некоторые данные, касающиеся так наз. «первобытной» культуры, хотя эта культура, строго говоря, находится, так сказать, вне истории, и к античности имеет не более отношения, нежели, например, к Реформации или к Наполеоновским войнам. Составители, видимо, добивались всестороннего освещения древней культуры, ознакомления со всеми типами литературных источников и со всеми культурными мирами, входящими в «древний мир». Это обусловило

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1927 - 1928
Číslo výtisku: 25
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 119 - 138

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

чрезмерную пестроту текстов и их крайнюю отрывочность. Цель же все-таки не достигнута. В хрестоматии есть пропуски немотивированные и непростительные. Так, в отделе о Греции нет ни одного текста, относящегося к истории афинской демократии. Порядок расположения текстов вызывает недоумение. В отделе Греции как будто принят порядок по литературным родам — эпос, лирики, трагики, историки и проч.; в отделе о Риме другой — соответствующий хронологии авторов, и именно и только латинских (исключение почему-то сделано для одного только Иосифа Флавия), что уместно в хрестоматии по истории литературы, а не истории общей. Выборы и расположение текстов на основании чисто-литературного критерия привели к тому, что оказались выпущенными такие первостепенной важности источники по истории Рима, как Полибий и Аппан, а из римских авторов извлечены места, имеющие преимущественно художественное значение, но не историческое. Взято несколько отрывков из Энеиды, но как раз не те, в которых выражена римская империалистическая идея. Из Ливия приведен только один отрывок — переход Аннибала через Альпы, и ни одного места из 1-ой декады, отражающей римскую историко-политическую традицию. Составители, как кажется, не задались вопросом, что нужно знать о древности всякому человеку, не получившему классического образования (таких читателей, очевидно, имеет в виду хрестоматия, в которой половина места отведена авторам, читающимся в классической гимназии). Древность важна тем, что в ней живо и вечно, а не тем, что умерло. Неважно, как ели, пили, брились и стриглись греки и римляне (см. целый ряд соответствующих отрывков из **lectures historiques** в хрестоматии), но необходимо иметь понятие о завещанных древностью нравственных и гражданственных идеалах, об античной государственности, из которой ведь выросла наша. Для знакомства с античной государственностью хрестоматия, в которой нет ни одного отрывка из Афинской Политии, из стихотворений Солона, из Политики, из политических диалогов Платона, из Цицероновой «Республики», в которой не нашлось места для таких классических текстов, как надгробная речь Перикла у Фукидида и как **prooemium** Ливия, — не дает ровно ничего. Тексты же, относящиеся к античному миросозерцанию, приведены в таком отрывочном и сокращенном виде, что составить себе на основании их даже самое поверхностное представление об античной душе нет никакой возможности. Напр., несколько — буквально — строк из диалогов Платона — что они могут сказать читателю? Не лучше ль уж было бы совсем выпустить Платона? Было бы очень желательно, если бы Л. М. Сухотину представилась возможность издать хрестоматию по истории древности и для русской школы. Но тогда ему следовало бы, взяв в основу разбираемую хрестоматию, подвергнуть ее основательной переработке.

**Проф. П. Бицилли.**

---

**W. S. Birkett, F. R. G. S. anel G. G. Lewis, FGS.** The pupils Europe Atlas. For use by the Comparative Method. Ц. 1 шилл. Evans Brotters, Ltd. London. Стр. 48.

Под таким заглавием два английских педагога выпустили весьма удачно составленный и полезный атлас схематических карт и таблиц Европы. Исходя из Англии, ее европейского и мирового положения, природы, экономики и т. д., они представили весьма наглядно сравнительное с ней положение и состояние важнейших стран Европы по такой, примерно, схеме: общий облик страны (границы, контуры, главные реки, озера, возвышенности), климат, растительность, минеральные богатства, сельское хозяйство, пути и средства сообщения (длина, направление главных путей, порты), промышленность, торговля, население (плотность, языковый и вероисповедный состав). Размеры различных отраслей производства, напр., показаны наглядными картинками: бочками, ящиками, мешками, нагруженными платформами, животными разных размеров. Со-

поставление «интересных мест» («interesting places») кажется нам не вполне удовлетворительным и в достаточной мере случайным.

Вообще этот атлас можно очень рекомендовать вниманию учащих (да и учащихся) при прохождении курса географии Европы. Хорошо было бы составить и издать нечто подобное и по-русски, имея в виду интересы, точку зрения и программу русской школы.

**А. Е.**

## Педагогические журналы

**«Помощь Самообразованию».** Орган агитпропа ЦК ВКП (б), отдела помощи самообразованию главпросвета, политпросвета ЦК ВЛКСМ. Ежемесяч. журнал. 3-й год изд. №№ 1—10 за 1926 г. Цена отд. № — 60 к.

В первом номере редакция указывает на задачи самообразования в России: «Самообразование должно пойти по следующим основным руслам: 1) общеобразовательной, 2) общеполитической подготовки, 3) изучения дисциплин и вопросов, связанных с практической общественной работой и 4) специальной деловой подготовки работников низовых партийных, советских, профессиональных и других организаций. Кроме того, на очередь поставлены вопросы производственного и сельско-хозяйственного просвещения рабочих и крестьян». Редакция указывает, что этим делом занимается не только РКП и государственные органы, но также частные издательства (напр., «Благо»), частные лица («Полиглот», Писаревский и др.) и даже белая эмиграция: «В Берлине и Париже имеются различные, преимущественно технические, курсы самообразования на русском языке, которые начинают проникать в Советский Союз».

Журнал является центральным органом всех организаций по самообразованию. Каждый номер содержит следующие отделы: 1) организация; 2) методика; 3) практика; 4) за границей; 5) библиография; 6) переписка с читателями; 7) официальн. отд. (инструкции и положения) и 8) хроника. Наибольший интерес представляют информация с мест и общие обзоры, которые рисуют современную жизнь Советского Союза. Заграничная хроника также дает хорошие сведения об Англии, Америке и Франции; о других странах в этих номерах не было статей. Отдел методики довольно скучноват и догматичен. В общем, если откинуть обязательную официальную фразеологию и «уклон», журнал и интересен и полезен. В №№ 8 и 10 приводятся сведения о росте кружков самообразования за последний год. Цифры, по утверждению самого автора статьи, не точные, но он их сводит к следующему: в 1924—25 г. во всем Союзе было около 3.000 кружков с 82.000 членов, а в 1925—6 около 8.000 кружков с 120.000 членов. Из этого числа членов около 95.000 членов партии. Кружки существуют трех типов: 1) по партийной пропаганде, 2) общеобразовательные (русск. яз., математика и естествознание) и 3) специальные (кооперация. промышленность, сельск. хоз., профес. движение и юридические). Кружков первой категории, т. е. партийных — 67%, второй — общеобразовательных — только 2% и третьей — специальных — 31%. Из этих данных видно, что большинство кружков состоят исключительно из членов партии и занимаются партийной теорией и практикой. Беспартийное население, очевидно, не втянуто в кружки именно из-за партийного их характера. Н. Краснов пишет по этому поводу в № 10: «Верен ли будет вывод, что большинство самоучек стремится к партпросвещению? Нет. Самообразовательные интересы трудящихся масс идут как раз в том направлении, которое в этом году получило наименьшее развитие — в направлении общего образования. Это видно из ряда обстоятельств, в частности из писем самоучек»... «Больше половины самоучек хотят иметь общее образование». Краснов объясняет это несоответствие типа кружков желаниям самоучек тем, что партийные органы — самые энергичные, а все другие организации относятся апатично к развитию кружков. В ре-

зультате только члены партии и комсомольцы входят в кружки, а беспартийные остаются вне руководства. В задачах, указанных редакцией журнала, общее образование поставлено на первое место, но, очевидно, по «независящим обстятельствам» ему на практике уделено 2%.

**Н. Ганц.**

---

**«Асьвета».** 1926, №№ 5, 6. Минск. 1926. Стр. 181+208.

Журнал белорусского Наркомпроса носит тот же глубоко-провинциальный характер, что и раньше. Большинство методических статей представляет минимальный интерес и заслуживают быть отмечены только: в № 5 «Опыты работы по Дальтон-плану по математике в коммунистическом университете» А. Мицкевича и Г. Сагаловича и «Математика в школе и вычисление единого сел.-хоз. налога» Г. Сагаловича, в № 6 — «Из проведения краеведческого уклона» В. В. Купревича и «Элементы стереометрии в школе» Г. Г. Сагаловича и Писарчика. Зато в ряде других статей встречаем любопытный материал из повседневной жизни просветительных учреждений. В 1926 г. в них всецело господствовали «комплексы». В № 6 напечатана обширная программа комплексного преподавания в четырехгодичной школе (стр. 29—127). Надо отдать этим программам справедливость — они сводят до минимума комплексы «октябрьская революция», «Ленин» и т. п. Лишь на 4-м году октябрьская революция ставится в центр комплекса, посвященного отношениям труда и капитала. Большинство комплексов ориентированы на сельское хозяйство и краеведение. Язык и математика оставляются программами вне комплексов. А напечатанный в том же номере «Асьветы» отчет о деятельности минской опытной школы признает, что в целый ряд комплексов нужно «такие области, как алгебра, геометрия, химия, природоведение, физика... притягивать за волосы». «Такая... искусственность бросается в глаза в нынешних программах ГУС-а» (стр. 161). В результате, напр., отчет о школах оршанского уезда (№ 5, стр. 102—5) констатирует: «Главным недостатком нужно считать недостаточно внимательное отношение некоторых учителей к преподаванию формальных знаний — техники чтения, письма и счета».

Какими-либо особыми коммунистическими экспериментами белорусская школа сейчас не богата. Отметим лишь несколько курьезов, вроде «трудового принципа» в детском саду — руководители еврейского минского детского сада очень гордятся тем, что им удалось связать игры детей с кожевенным заводом, являющимся «шефом» детского сада (№ 5, стр. 111—112). «Дети строят кожевенный завод, созывают собрание, на котором путем голосования распределяют работу между рабочими; при постройке завода дети помнили о вентиляции,... на заводе дети проводили все работы... мочили кожу, сушили ее, вытягивали, прессовали»... «На общих собраниях сменяют руководителя, если он не справился с обязанностями (?), а также и рабочих, если они не поспевают (?)». Игра в «кожевенный завод» может, конечно, стать прекрасным развлечением для питомцев детского сада, но видеть в этой игре какую-то «подготовку» к будущим «трудовым процессам» взрослых, конечно, несколько смело, а связывание детских игр обязательно и непременно с кожевенным заводом породит скорее у детей отвращение к такой назойливо навязываемой им теме. Вряд ли может иметь положительные результаты и то, что в детском саду «все вопросы решаются путем голосования на общих собраниях» (№ 5, стр. 112). Любопытно и другое достижение белорусской педагогики. Один учитель сообщает об организации ученического кооператива (№ 6, стр. 142—4). Оставив в стороне вопрос о педагогической ценности торговой (хотя бы и кооперативной) деятельности в школе, отметим только успехи «производственной кооперации». — «Возник вопрос о производственном моменте... Кооператив открыл свою парикмахерскую... В качестве цирюльников работали более взрослые мальчики». А вот, например, как «кино свергает Бога» (№ 5, стр. 158): — «В деревне Дуличи, копыльского района, слуцкого уезда крестьяне, посмотрев сеанс кино, просто и ясно сказали —

«перестанем верить в Божье могущество!» — Старобинский район, посмотрев «Реську», отмечает: «Мы думали, что кино — это знахарство, а теперь поняли, что это простая сила машины. Пришло время перестать верить в чудеса!» Просто трогательна характеристика «завоеваний науки» в отчете минской опытной школы (№ 6, стр. 159). Там у двоих неуспевающих учеников тесты выявили отсталость на 4—5 лет. «Стали искать причины (как будто без свидетельства тестов не следовало ее искать) и обнаружили в прошлом — в одном случае воспаление мозга, в другом — удар лошадиным копытом в голову». Почему эти примеры должны служить ad majorem gloriam метода тестов — вряд ли можно уразуметь!..

Значительный интерес представляют официальные документы, опубликованные в журнале. Мы уже упоминали о напечатанных в № 6 программах комплексов 4-хгодичной школы. В № 5 напечатаны материалы, касающиеся введения в Белоруссии всеобщего образования (стр. 3—32). Эти материалы дают также и достаточное количество статистических данных о положении начальной школы в Белоруссии в настоящее время. Школа «охватывает» по различным районам (включая и города) от 55—80% всех детей в возрасте от 8—11 лет. Но при этом 72—91% школ расчитаны на округа более 3-х километров радиусом. Количество учеников, приходящихся на одного учителя, колеблется от 35 до 55. В семилетках обучалось в 1925—6 г. около 24% всех (369,5 тыс.) учащихся, преимущественно, конечно, детей городского населения. Ученики четырехлеток в значительном % уходят из школы до окончания курса (в 1924—5 г. на первом году обучения было 40% всех учащихся, на 2-м — 30, на 3-м — 20, на 4-м — 10, а за год выступило изо всех групп 17,6% всего числа учащихся). В среднем, ученик обучается в школе 2 года (в РСФСР — 2,4 года, в УССР — 2,7 года), да кроме того и учебный год в БССР короче нормального, в силу «местных условий». Число окончивших четырехлетки равнялось 44% числа учеников 4-й группы и 4,4% всех учеников четырехлеток; число окончивших семилетки — 80% учащихся 7-й группы и 5% всего числа учащихся. Процент остающихся на 2-й год был весьма высок — 15,3% для всех школ (15,6 — 4-хлетки, 14,2 — семилетки). Новых учителей относительно немного — только 27% всего учительского состава работает в школе менее 5 лет; % коммунистов невысок — вместе с «кандидатами» в ком. партию и комсомолом — 4,6% (в РСФСР 6,2%). Сельские учителя перегружены «общественными обязанностями» (избы-читальни, пикпункты, кооперация, советы и т. под.). 5.832 сел. учителя выполняли рядом с педагогическою деятельностью 7.438 «общественных функций». На ученика в среднем приходится 16 руб. 40 к. расходу в год в деревне, 23 р. 70 к. — в городах. Данных о заработке учителей не приведено. Нет также и данных о «белоруссизации». Официальная статистика считает 80% учащихся белоруссами, 80,5% учащих — также белоруссы. В № 6 (стр. 184—193) приведены данные о «белоруссизации» высшей школы. Белорусский язык знает 16% преподавательского состава университета и 24% — сел.-хоз. академии; % коммунистов в обеих школах равен 10. Весьма любопытно, что и % знающих белорусский язык и особенно % коммунистов среди ассистентов и «научных сотрудников», т. е. в младшем поколении обеих школ, не выше, а отчасти значительно ниже, чем среди профессоров и доцентов; «нет белорусской научной смены», «нет и коммунистического молодняка», заключает автор. Интересно, что после 1922 года не привлечено новых преподавателей, знающих белорусский язык, понизился % «партийцев» в университете; сокращение штатов с.-хоз. академии в 1926 г. (со 164 чел. до 144) привело к относительному уменьшению участия белоруссов в составе преподавательского персонала на 9,4%. Автор предлагает привлечь к белоруссизации ученых «белорусского происхождения», работающих в Петербурге (к числу таковых отнесен, между прочим, Н. О. Лосский) и др. городах за пределами Белоруссии. Отметим еще, напечатанные в том же № 6, статистич. данные о профшколе в Белоруссии.

**Дм. Чижевский.**

**»Nové Školy«.** Časopis věnovaný zájmům nové výchovy a čsl. orgán mezinárodní Ligy pro novou výchovu. Redaktor Dr. Otokar Chlup, prof. pedagogiky na Mas. univ. 5 knih. 1926-1927. 400 str. I. ročník.

«Мы не изменим души взрослых, попытаемся же, пока хватит наших сил, чтобы души детей были обращены к идеалу общественности». Этот лозунг «Лиги нового образования» лежит в основании реферируемого нами нового чешского журнала. Цель его — обзор новых школьных экспериментов, распространение новых педагогических идей, их подробный разбор и углубление. Международная Лига нового образования плодотворность своих работ полагает в тесном единении всех своих приверженцев, и это внешним образом выражено фактом участия многих выдающихся педагогов-иностранцев на страницах этого нового органа педагогической мысли. А. Феррьер, председатель лиги, дал в № 1 журнала краткий очерк развития этой организации и ее идеалов. А. Пиерон, директор института физиологической психологии в Париже, рассматривает здесь вопрос о детской одаренности. Общий вывод его таков: исследование одаренности нельзя вести путем изучения отдельных интеллектуальных функций. Ее можно оценить только в динамическом процессе, в деятельности, направленной к определенной цели. Испытания должны быть разнообразны и с точки зрения практической жизни. Нельзя успокаиваться на определении одних лишь логических способностей. Э. Клапаред, женевский психолог, выясняет значение психологических экспериментов для самопознания ребенка. Знакомство с иллюзиями, неточностью наших чувств и нашей памяти, внушаемостью и самовнушаемостью, влиянием наших эмоций, — может дать ребенку представление о положительных и отрицательных душевных качествах и улучшить его суждение.

Редактор и душа всего журнала «Новые Школы» — проф. О. Хлуп. Его перу принадлежит целый ряд статей. Очерк новых школ, помещенный в журнале вместо программы, определяет его задачи. Новая школа хочет быть творцом нового общества, развивать душевную энергию, инициативу и творчество ребенка. Она не восстает против культуры интеллекта, а борется лишь с чрезмерностями интеллектуализма. Хлуп согласен со Штейнером, что цель школы — создание творческой индивидуальности, способной жить и работать в обществе. Но прежняя школа также считала духовное развитие личности своим идеалом! В чем же в таком случае различие этих школ? Очевидно, не в конечном идеале, а в тех путях, в тех методах, которыми они идут к своим целям. Новая школа свои воспитательные задачи видит не в резонерских поучениях, не во внешней дисциплине, не в одностороннем развитии ума. Она ищет их в организации общественной жизни школы, в предоставлении ребенку разумной свободы и в поведении и в работе; в установлении трудовой атмосферы в духе взаимопомощи и т. д. Не все еще педагогические антиномии решены ею, но это лишь понуждает тем сильнее работать над ними. В новом воспитании необходимы новые методы. Другая основная черта новых школ — это учет психического своеобразия ребенка, совершенно игнорировавшийся старой школой. Изучение детской интуиции, детских интересов и стремлений с их колебаниями в различные возрастные периоды; борьба с детской подражательностью; ослабление детской импульсивности; приспособление учебного материала к ступеням развития ребенка — все это меры, ослабляющие то «degout scolaire», о котором говорит Э. Клапаред. «Психологическое изучение ребенка не должно вести к психологическим схемам, одинаковым для всех детей. Эти схемы могут быть лишь регулятивными идеями». В статье «Новые школы с точки зрения педопсихологии», прочитанной на III-ем съезде изучения ребенка в качестве доклада, О. Хлуп считает психологию детей подлинной базой школьной реформы, а индивидуальность ребенка отправной точкой новых методов. Пользуясь этой идеей, как критерием, он оценивает и официальный план предполагаемой реформы чешских начальных школ (особая заметка). В статье о детских «салах, на основании анализа «рационализма Я. А. Коменского, активизма

Фребеля и психологизма М. Монтессори», этих трех главных ступеней в истории развития дошкольного воспитания, проф. О. Хлуп приходит к мысли о необходимости внесения в занятия детей реальной жизни, остерегаясь схематизировать ее. Рассмотрением проблемы одаренности («К вопросу о классификации учеников») О. Хлуп стремится найти объективное мерило, которое могло бы быть использовано для индивидуального обучения и для подбора учеников для средней школы. Считая метод тестов пригодным лишь для распознания отдельных психических функций и их проявления в чтении, письме, счете и т. п. и вследствие этого необходимым только для постановки диагноза, О. Хлуп хотел бы предоставить учителю такой метод, который мог бы дать ему прогноз о возможных школьных успехах ученика. Поэтому он намечает остроумный план школьной классификации учеников по их обучаемости и исполнительности (výkonnost), в подробности которого в краткой заметке (имеющей своей целью побудить читателя прочесть самое книгу) мы не можем входить.

Интересен также ряд статей Ст. Велинского. Отчет о берлинском съезде 10—16 октября 1926, посвященном вопросам полевого развития и воспитания, дает некоторое понятие о современном состоянии этих проблем. Несмотря на то, что на съезде были почти все выдающиеся деятели в этой области, за исключением Вестермарка, Бюлера, Бехтерева, Дессуара и Мюллера-Фрейнфельса, психологическое освещение вопроса принесло одно лишь разочарование. Вопрос все еще недостаточно разработан; много разногласий было в понимании понятий — эротический и сексуальный, выдвинутых Шпрангером. Было несколько докладов о сексуальной жизни отсталых детей. Собственно педагогические доклады по половому воспитанию были сведены к минимуму. Ш. Бюллер представила отчет о наблюдении, путем дневников, 40 венских учеников и учениц. Она устанавливает некоторое различие в половой жизни мальчиков и девочек и влияние этих различий на поведение детей в различные периоды. Д-р Адлер осветил влияние воспитания на половую жизнь детей. Д-р Дюцк из Инсбрука высказал пожелание об учреждении специальной кафедры по половым вопросам и обязательного обучения педагогов практическим сведениям о половой жизни детей. Школа должна взять на себя обязанность охраны человеческого вида. Какими путями итти по всем намеченным целям — съезд не установил. Штерн представил доклад о свидетельских показаниях детей в вопросах сексуального характера.

Из других статей Ст. Велинского интересна статья, освещающая влияние ритма и мелодии на воспроизведение учеником песенки, на основании исследования в опытном классе при педагогическом институте Массарикова ун-та в Брно. Оказалось, что влияние ритма вдвое сильнее, чем мелодии, при усвоении песен.

Вопрос о рационализации школьного преподавания затронут двумя статьями: О. Хлупа и Пржигоды (статья Пржигоды помещена в дискуссионном порядке). Проф. О. Хлуп предостерегает от механического перенесения в школу методов промышленной рационализации, так как школьные условия и условия экономической жизни совершенно разнородны. О. Хлуп не согласен с взглядом Пржигоды, трактующего постановку ручного труда в школе с точки зрения тайлоризма. Не вдаваясь в подробный анализ аргументации авторов, приведем заключительные слова О. Хлупа. Реформа школы с исключительно практическими целями — реформа односторонняя, так как душа человека не исчерпывается одними материальными интересами. Стремление к практическому образованию вполне удовлетворяется современными специальными школами: торговыми, промышленными, земледельческими, художественными и т. п. Рационализация средней и начальной школы должна быть основана на науке о воспитании человека. «С точки зрения развития ребенка нельзя избавиться от естественных опасений, что рационализация, специализация, целесообразность, методичность захватят слишком рано жизнь ребенка и сделают его объектом хозяйственных и производственных интересов и особенно индивидуального процесса работы в смысле тайлоризации. Направить жизнь ребенка еще в раннем детстве в смысле хозяй-

ственной рационализации означало бы слишком большое посягательство на права человека и его природу. Экономия хозяйственной жизни не согласуется всегда с экономией воспитательного процесса. Неэкономические на взгляд методы образования и воспитания могут иметь часто большее значение для воспитания и самовоспитания человека, чем рационализация, то-есть рационализация неледагогическая и невоспитательная».

Отметим дальше уже в качестве библиографической справки несколько статей: Ст. Велинский — «Отметки аттестата, как картина ученических знаний» (№ 1); «К вопросу о пересмотре учебников и перегруженности учеников в средней школе» (№ 4); «О влиянии времени на память» (№ 5); Штранд: «Об интуиции в педагогике» (№ 5); «Влияние среды на ребенка» (№ 3); Тессаржова: «Анализ элементарных методов чтения» (№ 5) и т. д.

В журнале обширная хроника о новых школах, о разного рода психологических и педагогических исследованиях. Объемист и интересен библиографический отдел. Рекомендуем русскому читателю ознакомиться с молодым течением новой педагогической мысли.

**Н. Парманин.**

---

**«Учителска Мисъль».** Месечно обществено-педагогическо списание за 1925—26 г. (VII год). София. Редактори: Д-ръ М. Герасковъ и Д-ръ Хр. Негенцовъ.

Внешность этого ежемесячного органа болгарского учительского союза очень скромна; серую обложку украшает хорошо исполненный значек союза — античная фигура молодого, полного сил мужчины, с светочем в руке, льющим потоки света на скалу, долженствующую изображать крепость и нерушимость союза; на скале красуется славный союзный девиз: «Единъ за всички — всички за единъ», и высечен год основания союза — 1895. Журнал выходит книжками в 3—4 печатных листа. Содержание журнала распадается на отделы: I — литературный, II — статьи: педагогические и научно-общественные, III — училищная практика, IV — иностранная хроника, V — внутренний обзор, VI — библиография, VII — театр и искусство. В «Учительской Мысли», вследствие ее небольшого объема, некоторым отделам отводится слишком скромное место. Так, театральный отдел представлен всего одной небольшой статьею в последнем номере за отчетный год — «Прегледъ на оперния сезонъ» Ив. Камбурова (стр. 939), а литературный — в каждом номере одним рассказом или очерком, объемом от 2 до 8 страничек. В отделе иностранной хроники затрагиваются очень интересные вопросы, касающиеся выдающихся моментов школьной жизни почти во всех государствах Европы, Америки, Азии и даже Австралии (обойденным остается, кажется, только Китай), но все эти вопросы обычно освещаются какой-либо выдержкой из речи премьер-министра или министра народного просвещения, выдержками из газет или протоколов съездов, конгрессов политических партий и т. д. Вообще, этот отдел дает возможность читателю только почувствовать, что педагогическая мысль за границей живет полной жизнью и что старая школа лихорадочно перестраивается, но более детальной разработки затрагиваемых вопросов «Учительская Мысль» позволить себе не может, очевидно, вследствие недостатка места. «Внутренний обзор» ведется по такому же плану, как и отдел иностранной хроники.

Главными отделами журнала являются: педагогический, научно-общественный и отдел училищной практики, что, конечно, вполне естественно. Нет такого вопроса внутренней жизни школы, школьной политики, материального, общественного и правового положения учителя, который не был бы затронут в этих отделах и более или менее полно освещен. Хочется отметить статьи, касающиеся след. вопросов: о состоянии школьных зданий — Т. Андреев, «Защо не се строятъ нови училищни здания», кн. 9—10, стр. 565; школьной дисциплины — д-ръ Ст. Максимовъ, «Ученически проступки и наказания презъ едно десетилѣтие», кн.

4—5, стр. 219, кн. 6, стр. 346 и кн. 7, стр. 402; школьных программ — Ив. Великовъ, «Програмата за основното училище», кн. 1, стр. 31. Особенно полно освещены вопросы методического характера: С. Стефановъ, «По въпроса за биологичния методъ на преподоване естествената учебенъ центъръ», кн. 6, стр. 321; М. Николовъ, «Впечатления отъ тазигодишния държавен изпитъ по български езикъ», кн. 8, стр. 486; Ив. Дангевъ, «Спортътъ и училището», кн. 9—10, стр. 558; Н. Беневъ, «Детски театъръ», кн. 4—5, стр. 240. Положение учителя, как такового и как члена союза, и жизнь самого союза освещается многими статьями, из которых особенный интерес представляют: К. П. Домусчиевъ, «По назначението на учителитѣ въ основнитѣ училища», кн. 6, стр. 353; Д. Неченцовъ, «Въ служба на своя дългъ», кн. 4—5, стр. 193; Н. Николовъ, «Самообразованието на учителя и неговата културно-обществена проява», кн. 4—5 и 6, стр. 201 и 334. Взаимоотношения общества, государства, школы и учительства отражены в статьях: д-р Хр. Негенцовъ, «Заветътъ на миналето», кн. 1 и 2, стр. 3 и 65; М. Григоровъ, «Народни будители», кн. 4—5, стр. 229; д-ръ М. Гераскоѣ, «Въ епохата на кризите», кн. 9—10, стр. 513; Ц. Каляндjиев, «Нашитѣ главни културни институти», кн. 8, 9—10, стр. 470 и 509 и др.

В журнале находим также несколько статей философско-психологического характера: д-ръ Ефр. Бѣлдѣдовъ, «Психологиченъ анализъ на интелигентностьта», кн. 3, стр. 133; М. Монтессори, «Характертътъ на детето», кн. 6, стр. 326 (перевод с итальянского); Robert Seidel, «Миналото, настоящето и будащето на идеята за трудовато училище», кн. 8, стр. 453 — статья, специально написанная для журнала.

Мне хочется усиленно рекомендовать «Учительскую Мысль» тем из читателей, кто интересуется развитием болгарской школы и болгарского учительства.

**В. Соболь.**

## Детская литература

Начиная с этого номера, редакция расчитывает регулярно помещать на страницах журнала рецензии на новые детские книги, составляемые «Комиссией по детскому чтению», второй год работающей при «Институте изучения России» (Praha, Panská 16).

В задачи указанной комиссии входит: а) постоянный систематический просмотр детских книг и журналов, как издаваемых в Сов. России, так и за рубежом, с целью составления сборников рецензий, библиографических указателей и каталогов; б) просмотр сочинений русских и иностранных авторов с целью выбора из них произведений, пригодных для детского чтения; в) разработка вопросов, связанных с руководством детским чтением (чтение в семье; отделы детского чтения при общих библиотеках; организация детских библиотек и читален и пр.); г) подбор и рекомендация книг для детских библиотек и семьи; ответы на всевозможные запросы по части детского чтения; д) устройство выставок детских книг.

Требования, которые предъявляет Комиссия к детской книге, сводятся, в общих чертах, к следующему: — Книга должна быть: а) доступна по содержанию, т. е. вполне соответствовать уровню развития детей того возраста, для которого она предназначается; б) интересна, т. е. вызывать в читателе работу мысли, чувства и воображения; в) правдива и г) художественна. Язык книги должен быть прост, образен и выразителен; внешность — по возможности — красива, художественна; иллюстрации — художественны и хотя бы удовлетворительны по исполнению.

Что же касается содержания, то, смотря на книгу, как на одно из важнейших средств воспитания и признавая наиболее желательным развитие в детях здорового, бодрого и радостного отношения к жизни, комиссия считает, что детская книга должна прежде всего воспитывать в ребенке именно эти чувства, развивать в нем деятельную любовь к людям,

природе и всему живому, уважение к человеческой личности и чужим убеждениям, ко всякому творческому труду и трудящимся, развивать стремление к настойчивому преследованию раз намеченной цели, мужество в борьбе с внешними обстоятельствами, а также со всякими пережитками и предрассудками, калечащими жизнь, действенную любовь к правде, честное и искреннее отношение к ближнему. В отношении книг научного («делового») содержания прибавляется еще одно требование: возбуждая в читателе живой интерес к той области знания, которую книга затрагивает, она должна давать сведения, вполне согласованные с современными научными данными, должна быть изложена языком живым и популярным и развивать в читателе потребность к дальнейшей работе по расширению его умственного кругозора.

Разбор книг в комиссии производится по такой схеме: 1) Общие библиографич. данные: а) автор (фамилия, инициалы); б) заглавие (дается полное, не по обложке, а по титульному листу), в отношении переводных книг указывается: с какого языка перевод, фамилия переводчика; рисунки (число, фамилия художника); издательство; место и год издания, при повторных изданиях — которое; число страниц; цена; тираж. 2) Внешность книги: формат (отмечаются необычные форматы — очень большие или очень маленькие); бумага; шрифт; печать; обложка (яркая, бледная, непривлекательная, соответствует или не соответствует содержанию); иллюстрации (много-ли, в красках или черные, художественные или нет, бледные, неразборчивые, плохо, хорошо исполненные); цена (нормальная, высокая, низкая). 3) Содержание (о чем рассказывается в книге, к какой эпохе относится действие, в какой стране происходит, какая среда рисуется, дается знакомство с внешней бытовой стороной, или затрагиваются и более глубокие отношения, каков подход автора к описываемым им явлениям — объективный, субъективный, партийный). 4) Форма (сказка, рассказ, повесть, роман, пьеса, стихи и т. д.). 5) Основная мысль книги (что автор хотел сказать данным произведением). 6) Изложение (много описаний, разговоров; читается легко, трудно, с увлечением, вяло). 7) Для какого возраста пригодна (комиссия приняла четыре «возраста»: дошкольный (3—7 лет), младший (8—10 л.), средний (11—13 л.), старший (14—16 л.). 8) Как может быть использована (самостоятельное чтение, чтение вслух, для рассказывания, инсценировок, декламации).

Каждая книга обязательно реферируется двумя членами Комиссии: в случае расхождения мнений, книга поступает на просмотр третьего члена: отзывы и рецензии референтов обсуждаются и принимаются в общих собраниях Комиссии. По степени пригодности, Комиссия проводит деление книг на четыре категории: 1) книга очень рекомендуется; 2) рекомендуется; 3) допускается; 4) не рекомендуется. Как общее правило, каждая книга, отвечающая педагогическим требованиям, должна предлагаться на суд читателей-детей; детские отзывы, иногда изложенные в форме протокольных записей, докладываются в пленуме Комиссии. Рецензии на такие книги, относительно которых получены отзывы детей, на страницах «Русской Школы» отмечаются знаком *.

Работа Комисси сильно тормозится отсутствием достаточных средств на приобретение детской литературы. Только благодаря отзывчивости администрации некоторых книжных складов и магазинов в Праге и народной библиотеки «Земгора», бесплатно предоставлявших книги на просмотр, Комиссия могла, правда, далеко не в полной мере, с перебоями, выполнять намеченную программу. В этом году Комиссия предполагает, наряду с другими работами, провести просмотр детской литературы, выпущенной русскими издательствами за рубежом, собрать и описать школьные ученические журналы и газеты. Комиссия обращается ко всем книжным фирмам, школам и частным лицам с просьбой помочь ей в ее начинаниях путем присылки ей указанных книг, рукописных журналов и газет, вышедших в свет с 1921 года, по адресу: Praha, Panská, 16, Институт изучения России.

# РЕЦЕНЗИИ:

## Дошкольный возраст

* **Агнивцев, Н.** Шарманочка. Русунки В.Зарубина. Изд. «Радуга». П. 1926. Стр. 9 (ненум.). Ц. 23 к. Тираж 30.000.

Небезызвестный петербургский поэт Н. Агнивцев, хорошо владеющий рифмой, написал недурную книжечку для маленьких детей о «гражданочке-шарманочке», которая «век дружит с бедняком», обезьянке и жёлтом попугае. «И только лишь шарманочка начнет играть — как глядь: сейчас же обезьянка пускается плясать! А попугай, на корточки присевши в тот же миг — на попугайской жердочке — кувырк! кувырк! кувырк! И рады гражданята шарманочным гостям!»... Весёлая обезьянка тяжело больна — простудилась в холодном, туманном городе, её бьет кашель. И впервые, может быть, детское сердце почует, что радость и горе рядом живут... Рисунки недурны, но исполнение (литография) могло бы быть лучше. Бумага и шрифт — вполне удовлетворительны.

Рекомендуется.

**Барто, А.** Шуркин гриб. Картинки Н. Ушаковой. («Библиотечка дошкольников»). Гос. изд. М.-П. 1926. Стр. 16. Ц. 40 к. Тираж 10.000.

Незатейливый, написанный бойкими стихами рассказ о том, как дети ходили в лес за грибами и как Петьке, самому плохому искателю грибов, удалось поймать белку; довольно живо описывается веселая кутерьма с лесным зверьком, его бегство из Петькиного лукошка. Рисунки довольно выразительны; бумага, обложка, печать — вполне приличны; цена очень высока.

Допускается.

* **Гавринов, В.** Кто скорее. Картинки И. Француза. («Библиотечка дошкольников»). Гос. изд. 1926. Стр. 16. Ц. 30 к. Тираж 10.000.

Книжка-картинка. Тема — способы передвижения человека. Построена на сравнениях и контрастировании способов передвижения — «кто скорее»: ломовик — грузовик; мотоциклетка — велосипед; извозчик — легковой извозчик; автобус — трамвай; по лестнице пешком — подъёмная машина; плоты — пароход; лодка — моторная лодка. И лишь «поезд» и «аэроплан» — одиноки, чем несколько нарушается общая архитектоника книжки. Сопроводительный текст написан стихами. Ритм стиха удачно меняется соответственно темпу того или иного способа передвижения; так, в «поезде» передано даже наростание скорости движения — с момента отправления поезда и до полного его хода «по полям». Рисунки в тексте — в двух красках — черной и красной — выразительны и художественны. Обложка исполнена в три краски (черная, красная, зеленая). Полезная и интересная книжка.

Рекомендуется.

* **Дмитриева, Н. и Лукина, К.** Лисий воротник. С рис. Гос. изд. М. 1926. Стр. 8 (не нум.). Ц. 20 к. Тираж 10.000.

Книжка — «производственная»; написана довольно гладкими стихами. Производство «лисьего воротника», обработка меха, едва-ли «рассказано» детям: скорее перечислены этапы, через которые проходит шкура лисы, чтобы стать красивой и полезной принадлежностью людской одежды. Рисунки детям нравятся. Бумага и шрифт приличны; цена очень высока.

Допускается.

* **Зарницына, М.** Жучки. Рассказы. Картинки М. Шервинской. («Библиотечка дошкольников»). Гос. изд. М.-П. 1926. Стр. 15. Ц. 30 к. Тираж 10.000.

В книжке пять маленьких рассказов из жизни животных. Просто, без претензий, зарисованы сценки, в которых действующими лицами являются дети и представители животного мира. Маленький Боря возится с жучками, которые у него перезимовывают в коробочке, запрятанной около печки («Жучки»); детскую коммуну смутила неожиданная смерть ручной курочки Петрушки («Убыток»); дети на дворе любуются цыплятами, разнимают драчунов-петухов («Куры»), в детском саду у кошки-Мурки маленькие детки, за жизнью которых с тревогой и радостью наблюдает детвора («Котята»); Миша и Митя усаживают в коробку

ежика и ждут, когда из ежа «зверь летучий с крыльями выйдет» («Летучий зверь»). Рассказы не блещут талантливостью изложения; они, пожалуй, местами наивны, но в них есть теплота и искренность, которые всегда подкупают. Рисунки удачны. Бумага, печать — вполне удовлетворительны; цена — высока.

Допускается.

* **Конашевич, В.** Ванька и Васька. Текст С. М. Изд. «Время». П. 1925. Стр. 16. Ц. 75 к. Тираж 8.000.

Книжка-картинка большого формата. Текст только кратко поясняет каждую из 14-ти картинок талантливого рисовальщика: по одной строчке на картинку, но они так выразительны, что и без этих рифмованных надписей понятны ребенку. — Ванька и Васька раздобыли пятачёк; вот они «летят» к тележке мороженщика; счастливые и гордые, окруженные сворой ребят, кошек и собак, ждут они, пока продавец возится с «порцией»; «порция» в руках, но зазевались ребята: мороженое очутилось во рту собаки... Слезы... Но разве можно долго горевать, когда улица полна удивительных приманок и утех: «занялись ребята шашками, полетели вверх тормашками»; прицепились к пролётке и едут с «теткой» в Летний Сад; испугались, спрыгнули. Принялись за краски маляра; тот пустил на них с высоты своей «люльки» целый поток известки; удрали ребята, и вот уж они полощутся в реке. Весело ребятам, увлеклись они, и не видят, как собака утащила их одежёнку. Уже совсем вечереет, когда матери вытаскивают молодцов из воды и ведут домой под смех и улюлюканье ребят: «ай да франты без белья». Напечатана книжка удовлетворительно; бумага могла бы быть лучше, а цена — много ниже.

Рекомендуется.

* **Соколова, Наталия.** Мы в колонии. Картинки Н. Синезубова. («Библиотечка дошкольников»). Госиздат. М.-П. 1926. Стр. 77. Ц. 50. Тираж 10.000.

В книжке тридцать три маленьких рассказа; в них очень живо описывается жизнь малышей-дошкольников в летней подмосковной колонии (отъезд в колонию на автомобиле; находка котёнка в траве у воды; поимка кроликов, испортивших рассаду на детском огороде; тушение пожара в избушке, выстроенной детьми; устройство представления; знакомство и дружба детей с пастушком Акимом и его собакой Бобкой; дальняя экскурсия на Москву-реку; помощь бедной крестьянке (выкопали картофель; детское собрание и т. д.). Во всех этих рассказах — живой ребенок, живой детский коллектив в труде, игре и творчестве. Язык — простой, безыскусственный; можно подумать, что книжка составилась из записей детских рассказов. Рисунки слабы, выдержаны в условно-детской манере. Бумага, шрифт — очень хорошие. Книжка годится и для младшего возраста.

Рекомендуется.

* **Шварц, Е.** Рынок. Рисунки Е. Эвенбаха. Изд. «Радуга». П. 1926. Стр. 10 (не нум.). Ц. 75 к. Тираж 8.000.

Глазастая красочная книжка-картинка большого формата. Вся — в тексте и рисунках — выдержана в стиле «раёшника». Опасный стиль: в нем легко «пересолить», впасть в вульгарность и антихудожественность. Но в этой книжке — надо отдать должное автору и иллюстратору — художественность, чувство такта и меры вполне соблюдены. Рисунки, в четыре краски, воспроизведены литографским способом. Как известно, этот способ наиболее дешев, и поэтому несколько странно, что за книжку назначена высокая цена.

Очень рекомендуется.

## Младший возраст

**Езерский, Вячеслав.** Улыбки солнца. Сказки. Иллюстрации В. Багоскина и В. Артемьева; цветная обложка В. Багоскина. Гос. изд. 1923. Стр. 51—(1). Ц. не указ. Тираж 5.000.

Не интересная, не искренняя, вымученная книжка. Трудно понять, что автор хочет сказать. В первой сказке «О гордом подсолнечнике» едва ли кто сможет сказать, почему подсолнечник — царь цветов, почему так радуются другие цветы его гибели. Одуванчик говорит: «Царей не должно быть на земле, потому что

с ними только мученье и рабство. И ты, несущий солнце, неужели и в правду думал, что с тобой светло? Черное солнце нес ты нам, и мы измучились в этой тьме... Мы хотим быть равными и свободными и жить дружно общей семьей, как братья. Долой царя!» Какая то агитка дурного тона: из предыдущего изложения не видно, чтобы подсолнечник был злодеем и нес цветам мучение и рабство. По второй сказке автора, пожалуй, можно принять за монархиста: он называет царицами осень и зиму, при чем зима у него «мудрая царица», — лозунг же — «долой царей» — здесь забыт им совершенно. «Мудрые часики» и «Цветы мороза» написаны вульгарным языком. Внешность книги (бумага, шрифт, печать) — хорошая, иллюстрации не плохи.

Не рекомендуется.

* **Новиков, Иван.** Детвора на комара. Стихи для детей. С рис. Гос. изд. М. 1926. Стр. 30. Ц. 30 к. Тираж 7.000.

Книжка говорит о работе юных натуралистов, борющихся с малярийными комарами. Очень удачно, в легкой стихотворной форме, автор знакомит с биологическим развитием комара и способами борьбы с ним. Книжка, несомненно, способна заинтересовать самых маленьких детей и научить их понимать значение борьбы с вредными насекомыми. Она поможет детям основательно и без всякого труда усвоить ряд нужных и интересных сведений: стихи звучны и очень скоро запоминаются. В конце книжки обясняются непонятные детям слова, попадающиеся в тексте. Хочется возразить против введения в книжку слов нового образования («юнаты», напр.). Рисунки, исполненные в две краски, оживляют изложение. Бумага, шрифт совсем хорошие. Цену необходимо понизить.

Рекомендуется.

* **Яковлев, А.** Первый конь. Рассказы. Рисунки К. Кузнецова. Гос. изд. М.-П. 1926. Стр. 36. Ц. 35 к. Тираж 10.000.

В книжке четыре рассказа. Первый, давший имя книжке,и наиболее удавшийся автору, говорит о радости, которую испытывает мальчик Кузька, отданный матерью в ученье к игрушечному мастеру, когда, после ряда неудачных попыток, делает, наконец, совсем ладного игрушечного коня. «Дружная семья» рисует осмысленную трудовую жизнь небольшой рабочей семьи, все члены которой «живут душа в душу» и во всём помогают друг другу. Рассказ «Ледяные лыжи» повествует о том, как мальчик Костя выдумал «умственную штуку» — водяные лыжи, на которых и пошел ходить по деревенскому пруду. Последний рассказ — «В больнице» — передает нехитрую историю о том, как мальчик Трушка, катаясь с горы, вывихнул ногу, попал в больницу и как доктора ему ногу вылечили. Все рассказы очень симпатичны, будят активность, любовь к труду, но не совсем убедительны. Читаешь их — и не всегда веришь автору, что его герои способны поступать именно так, как он заставляет их поступать. Бумага, печать, рисунки — удовлетворительны. Цена — высока.

Рекомендуется.

## Средний возраст

* **Друзья.** Рассказы о животных Завадского, Потемкиной и Морозовой. Гос. изд. 1926. Стр. 48. Ц. 50 к.

Книга написана очень живо, тепло, читается с интересом. Есть небольшая сентиментальность в изложении, отнюдь не мешающая возникновению здорового чувства дружбы и любви к животным. Годится и для детей младшего возраста.

Очень рекомендуется.

**Замойский, И.** Первый сноп. Рассказы. (Новая детск. библиотека). С рис. Н. Симонович-Ефимовой. Гос. изд. 1926.

Автор в шести небольших рассказах описывает основные моменты трудовой жизни деревни. В рассказе «Первый сноп», которым озаглавлена книга, выведен один из таких моментов — работы в поле по уборке хлеба. В других рассказах также выхватываются отдельные части производственных процессов деревни: мальчик дерзает править лошадьми, запряженными в жнейку; выезд семьи в поле на жатву и первые неудачные взмахи косою мальчугана; поездка мальчика с отцом в поле за снопами и т. д. Всю книгу проникает трогательная преданность автора интере-

сам деревни, его любовное отношение к труду селянина. Призыв к солидарности, к разрешению трудных экономических задач деревни «миром», обществом, ласковость и любовь к животным и вещам из крестьянского обихода,— все это увеличивает ценность книги и дает ей право на место в каждой библиотеке для детей. К недостаткам книги надо отнести употребление автором областных речений, понятных только жителям средней полосы Евр. России, и некоторое отсутствие правильного масштаба в изображении деревенских ребят: пожалуй, все они в рассказах автора старше и серьезнее, чем на самом деле. Рисунки одноцветные, черные; в рисунках не везде благополучно с пропорцией и перспективой.

Рекомендуется.

* **Киплинг, Р.** Маугли. Из книги джунглей. Пер. с англ. С. Г. Займовского. Рис. В. Ватагина. Гос. изд. М.-П. 1926. Стр. 164. Ц. 2 р. Тираж 8.000.

Прекрасное творение Р. Киплинга не нуждается в похвалах. Повесть о Маугли, ребенке, вскормленном волчицей, проводящем молодость среди зверей, давно завоевала любовь детей всех цивилизованных стран и народов. Исключительно, на редкость интересная книга, знакомящая с миром животных, их нравами и обычаями, издана чудесно: хорошая бумага, красивый, четкий шрифт, безукоризненная печать, простая, благородная обложка; рисунки В. Ватагина воспроизведены очень хорошо. Жаль, что высокая цена делает книгу доступной только состоятельным семьям.

Очень рекомендуется.

* **Перельман, Я. И.** Газетный лист. Электрические опыты. Рассказ для детей среднего возраста. Рис. В. Твардовского. Изд. «Радуга». М.-П. 1925. Стр. 50. Ц. 55 к. Тираж 12.000.

В форме живого рассказа очень остроумно описаны опыты с простым газетным листом: тут и объяснение давления воздуха, понятие о электризации тел, электрическое «свечение», Эльмовы огни, притяжение и отталкивание, извлечение электрических искр и т. д. Книжка, несомненно, заинтересует каждого смышленого ребенка и, что всего важнее, заставит взяться за производство описанных в ней опытов, очень несложных, но весьма эффектных и будящих мысль. Уже вступление к рассказу способно заставить ребенка задуматься; оно говорит об обманах человеческого зрения и учит видеть не только глазами, но и головой. Рисунки хорошо исполненны, наглядны и во всём согласны с изложением. Бумага и шрифт вполне удовлетворительны; обложка, к сожалению, загромождена излишними подробностями. Цена высока.

Рекомендуется.

**Серова, М.** Новгородские сказки. Гос. изд. П. - М. 1925.

Сборник, составленный петербургской учительницей М. Серовой, неутомимой собирательницей произведений народного творчества, очень удачен: сюжеты сказок интересны, не шаблонны. Прекрасно переданы юмор и образность новгородского народного говора — едва ли не самого русского из наших многих русских говоров. Сохранены подлинные народные обороты, аромат художественной речи северного крестьянина. Сборник весьма пригоден для рассказывания; давать его детям для самостоятельного чтения нельзя.

Очень рекомендуется.

**Бартрам, Н.** Игры с масками и уборами. Со многими рисунками и двумя таблицами. («Своими руками»). Гос.изд.М. -П. 1926. Стр. 61. Ц. 55 Тираж 10.000.

Очень просто и толково, без ненужных подробностей, автор рассказывает, как и из какого материала можно «своими руками» сделать маски и уборы, которые так оживляют детскую игру и без которых почти нельзя обойтись при всяких «представлениях», будь то простая инсценировка или исправно слаженный детский спектакль. В книжке дается основательное знакомство с приёмами изготовления трафаретов, штампов и выкроек, масок и уборов (платок пионера, мухомор, гребень петуха, нос с очками, картуз, шлем красноармейца, голова козлика, бабки и волка), при чем объяснена и самая трудная задача — увеличение чертежей и выкроек до натуральных размеров при помощи квадратной сетки,

креста и пантографа. Издана книжка опрятно; бумага могла бы быть и лучше. (На стр. 41 опечатка: вместо «рис. 20 и 21» нужно «рис. 21 и 22». Цена высока.)

Рекомендуется.

## Старший возраст

*** Житков, Б. С.** «Злое море». Рассказы для детей старшего возраста. Рисунки Ю. Черкесова, А. Ушина, М. Пашкевич. 2-е изд. Изд. «Время». П. 1925. Стр. 74. Цена 75 к.

В книжке пять рассказов. В каждом из них описывается какая-нибудь жуткая катастрофа. Так, в рассказе «Мария и Мери» повествуется о потоплении английским пароходом «Мери» русского парусника «Мария»; рассказ «Над водой» дает описание подвига подростка, помощника механика пассажирского аэроплана, исправившего на полете машину: герой спас чужие жизни, но сам сорвался и погиб в морской пучине; «Под водой» говорит о гибели экипажа подводной лодки, погибшей на маневрах, в мирной обстановке, в родной бухте вследствие легкомыслия и неосмотрительности капитана... Книга читается с большим интересом; автор так ведет изложение, что все время держит читателя в напряженном состоянии. Иллюстраций много; все они удачны, отпечатаны в одну краску. Бумага, шрифт — удовлетворительны. Цена — высока.

Рекомендуется.

**Неверов, А.** Мишка Додонов. Повесть для детей. Рисунки А. Баранского. Гос. изд. М. ? Стр. 142. Ц. 60 к. Тираж 10.000.

Книжка эта — переделка для детей большой работы А. Неверова — «Ташкент — город хлебный», сделанная самим автором, одним из талантливейших писателей пореволюционной эпохи. Тяжелые дни ужасного русского голода нашли в повести едва-ли не лучшее изображение. С непередаваемым волнением следит читатель за скитаниями двух малышей из самарской деревни, которые, в поисках хлеба, пробираются без гроша в кармане в далекий Ташкент, сулящий спасение от неминуемой голодной смерти. Простые слова, строгий, спокойный тон летописи, удивительная сила изображения — вот основные черты книжки, которая должна быть в каждой школьной библиотеке, которую должны прочесть все зарубежные русские дети, чтобы знать, какую ужасную муку вынесла наша родина... Неприятное чувство оставляют два-три места в книжке, дающие очень грубые описания некоторых физиологических отправлений людей, до отказа набитых в вагоны и теплушки железнодорожных поездов. Бумага, печать — приличны; цена могла бы быть значительно ниже.

Очень рекомендуется.

**Норрис, Ф.** Спрут. Сокращ. перев. Э. К. Пименовой. («Книга для комсомола»). Гос. изд. М.-Л. 1926. Стр. 111. Ц. 90 к. Тираж 5.000.

Калифорнийская железнодорожная компания, как спрут, держит в жестоких тисках фермеров, поселившихся на землях компании. Компания закабалила их тарифными ставками на зерно, на продукты фабрично-заводского производства; она, наконец, задумывает окончательно разорить тружеников, затративших громадные капиталы и понесших неимоверно тяжелые труды для того, чтобы превратить дикие пустыри в прекрасные нивы; фермеры обязываются приобрести занятые ими земли по чудовищной цене, больше, чем в десять раз превышающей ранее обусловленную. Фермеры вступают в борьбу с наглыми хищниками, но американский суд, зависящий от трестированного капитала, не поддерживает правое дело. Часть фермеров берется за оружие... Ярко, сильно очерчена эта драматическая борьба, в которой рушится так много прекрасных надежд, напрасно погибает так много сильных, крепких людей, подлинных творцов жизни. И читатель чувствует некоторое удовлетворение, когда в последней главе узнаёт, что одного из хищников, бездушного, жестокого Бермана, захватившего земли «побежденных», постигает возмездие: он погибает в пароходном трюме, засыпанный золотым зерном пшеницы, возделанной руками тех, кого «задушил» этот жадный делец. Язык перевода хорош; издана книга опрятно; рисунки плохи.

Рекомендуется.

# Съезды и конференции

## Международный конгресс «новой школы»

Между 3—17 августа т. г. в Локарно состоялся под председательством проф. П. Бовэ созванный «Международной лигой новой школы» конгресс деятелей новых школ. Конгресс оказался очень многочисленным — прибыло более 1.500 участников из 59 стран Европы и других частей света; все более или менее известные деятели новой школы приняли участие в конгрессе и сообщили его работам особый интерес. Продолжительность конгресса дала возможность познакомиться со всеми подробностями работы в новых школах, а прекрасно оборудованная выставка способствовала детальному ознакомлению с новыми методами. Локарно, обычно пустое в это время года, предоставило все свои гостиницы съехавшимся членам съезда, а Тессинский кантон отдал в полное распоряжение президиума обширный курзал и здание учительского института, в котором с большим удобством разместился президиум конгресса и обширная выставка. В Тессинском кантонѣ, как известно, уже давно проводятся новые методы в детских садах и первых классах элементарной школы. Детские сады ведутся здесь по системе Монтессори, и обширная выставка, устроенная Тессинским кантоном, ярко показывала, насколько этот метод проник в общественный детский сад и какие благие результаты дает первоначальное обучение по методу М. в первых классах народной школы.

Конгресс установил такой распорядок своих занятий. По утрам, одновременно в 10 помещениях, происходили семинарии по предметам: психология детства; новые методы обучения детей до и после 12 лет; показательные школы и их достижения; совместное обучение и воспитание полового чувства; новейшее преподавание истории; художественное воспитание; детские сады и разные системы преподавания в них; знакомство с местной геологией; экскурсии; общие группы, в которых делались сообщения для желающих по отдельным вопросам, возбужденным не менее, чем 20 членами. В этих семинариях, после 45-ти минутной лекции, время посвящалось прениям и осмотру материала, который почти каждый из лекторов приносил на свою лекцию. Время от 1 ч. дня до 5 ч. веч. всецело оставалось в распоряжении участников конгресса, которым предоставлялась возможность использовать его или для осмотра выставки, или же для устройства групп, в которых обсуждались вопросы, возникшие или при обозрении выставки, или же в результате прений в утренних заседаниях. Время от 5-ти ч. до 6-ти час. и от 8 ч. до 10 ч. веч. посвящалось общим собраниям в локарнском курзале. На этих вечерних собраниях перед членами съезда прошли все главные деятели нового направления в образовании: проф. Адлер из Вены, д-р Риан, Вашбурн, Люси Вильсон, Стивенс из Северной Америки, проф. Де-Кроли из Бельгии, проф. Денглер из Вены, проф. Паульсен из Германии, м-р Гибсон из Англии, Бозе из Калькутты, проф. Бовэ, Клапаред и Феррьер из Швейцарии. Темы послеобеденных сообщений сосредоточивались на таких вопросах: свобода воспитания, методы и средства проведения этой свободы и сохранение в свободной школе дисциплины, без которой невозможна никакая правильно организованная школа. Насколько вопрос о свободе учителя в выборе его метода казался простым и ясным, настолько тот же вопрос делался сложным, а иногда и совершенно неразрешимым, когда возникал вопрос о требованиях, предъявляемых к средней школе университетами и другими высшими учебными заведениями. Новые методы, требуя очень большого количества времени для детских экспериментов, так как они основываются не на учебниках, а на самостоятельной работе ребенка, не дают возможности средней школе пройти ту широкую программу, на которую до сих пор рассчитывает высшая школа. Поэтому, насколько

методические вопросы легко проводятся в детском саду и даже в первых четырех классах народной школы, настолько в старших классах средних школ применение новых методов осуществляется до сих пор крайне слабо, и частным школам, которые в сущности пока только одни и осуществляют в жизни эти методы, приходится над старшими классами организовывать еще и дополнительные. В этих дополнительных классах воспитанники новых школ проходят положенные для средних школ программы уже исключительно по учебникам, т. е., попросту сказать, натаскиваются для экзамена зрелости. Нам приходится здесь указать, что из всех европейских государств лишь одна Австрия в данную минуту перестроила свою школьную систему и ввела новые методы обучения. Проводя эту реформу, Австрия вынуждена сократить программы своих школ. Как раз в данное время министерство нар. просв. в Австрии занято пересмотром требований, предъявляемых воспитанникам средних школ для поступления в высшую школу. На мой взгляд, в Австрии на этом вопросе разгорится борьба, так как высшая школа будет защищать свои интересы и требовать от кандидата, поступающего в высшее учебное заведение, достаточных знаний, дающих возможность профессорам вести свои курсы. Конечно, вопрос и в Австрии может быть разрешен путем устройства подготовительных курсов для лиц, желающих поступить в высшую школу, или же устройством дополнительного класса, как это делается теперь в новых частных школах. В результате внимательного осмотра материала, выставленного австрийскими школами, складывается представление об огромной неуверенности самих австрийских преподавателей, когда они уже имеют дело не с детьми, а с юношами. И работы старших классов оставляют желать очень многого по сравнению с работами младших классов. Австрийские учителя обычно указывают, что проведенная реформа настолько еще молода, что она не могла дать ответа на все поставленные ей запросы. Всё виденное мною настолько интересно, что я очень хотела бы, чтобы наши русские учителя получили возможность познакомиться на месте с австрийской школьной системой и на деле убедиться в возможности проведения в младших классах самостоятельности ребенка в занятиях, без которой, на мой взгляд, обойтись в воспитании очень трудно.

М-р Вашбурн в трех лекциях, а затем в семинарских занятиях изложил не только суть «Винетка-плана», но и дал почти исчерпывающие ответы на поставленные ему учителями методологические вопросы. Мы не должны забывать, что Винетка-план тем интересен, что он проводится не только в маленькой частной школе, с большой платой за обучение, но и в трех больших, расчитанных на полторы тысячи учащихся, народных школах. Но не надо при этом забывать, что план проводится в народной 8-ми классной американской школе, где программа относительно невелика и где, кроме того, имеются колоссальные денежные средства для правильной постановки опыта.[1]) Первоначальные учебники для обучения чтению по индивидуальному методу составлены очень разнообразно. В основу положена Декролиевская система обучения, но проводится она гораздо живее. Великолепны учебники по первоначальной арифметике; книга дает ребенку возможность самостоятельно переходить от ступени к ступени, почти не прибегая к помощи учителя. Принятая система (это можно сказать с уверенностью) позволяет очень хорошо усвоить беглый счет. Интересны привезенные м-ром Вашбурном фотографии самостоятельных групповых работ американских детей по истории, географии и физике. — Доктор Люси Вильсон демонстрировала перед конгрессом применение Дальтон-плана в её средней школе в Филадельфии (две тысячи учащихся). Повидимому, существенной разницы между её школой и другими средними школами мало заметно: бросается в глаза, что индивидуальный метод проходится все же только на учебниках, при том на учебниках старых, совсем не приспособленных к новой задаче, а потому и прохождение курса в школе Вильсон страдает обычной схоластикой. На целый ряд вопросов она все-таки

[1]) О Винетских школах см. статью А. Жекулиной, «Русская школа за рубежом», № 15—16, стр. 300 сл.

отвечала, что усвоение курса стало гораздо лучше, что у учениц остается больше времени на чтение и ручной труд. Отметила она также, что с переходом её школы на Дальтон-план, ученицы посещают занятия гораздо более охотно и менее тяготятся своей школьной жизнью. Больной вопрос дисциплины как будто в новых школах разрешается благополучно, вследствие повышенного интереса, который проявляют дети к своим самостоятельным занятиям. Дисциплина всецело строится на общей солидарности, и деятели новых школ надеются этим путем развить в детях взаимную любовь, солидарность и братское друг к другу отношение.

На этом принципе любви и солидарности построено сейчас и преподавание истории; этому вопросу конгресс посвятил все утра в продолжении двух недель. Повидимому, он является одним из самых трудных, и для удовлетворительного разрешения его как будто бы всего труднее найти общий язык. Разница политических взглядов, разница настроений, даже положение известной страны, всегда влияло на преподавание этого предмета в школе. Отказаться от национальной исключительности очень трудно, а от этого зависит очень многое в деле установления правильного взгляда на преподавание истории родной страны. Все же некоторые вехи для нового взгляда на преподавание истории конгрессом были поставлены; так, подчеркнута желательность ознакомления детей с теми достижениями, которые получены в результате взаимного общения народов. Много разговоров и прений в исторической комиссии вызвал вопрос о преподавании детям истории Лиги Наций и объяснение значения её в дальнейшей жизни народов. Решено, по возможности, открывать всюду летние курсы для учителей, на которых сообщать им необходимые знания по истории детища покойного Вильсона.

Вопросы морали и религии совершенно не фигурировали на конгрессе; они не были затронуты даже в частных совещаниях. Да оно и понятно при таком разнообразии участников, принадлежащих к самым различным и противоположным вероисповеданиям, при наличии целых групп членов, не признающих никакой религии. Вопросы морального воспитания, в свою очередь, тесно связаны с религиозными. Поэтому конгресс сознательно обходил и их, боясь нарушить внешнюю солидарность конгресса.

Русских на конгрессе, кроме меня и проф. Азбукина, заведующего институтом для ненормальных детей в Москве, никого не было. Проф. Азбукин, совсем не владея иностранными языками, не мог принимать участия в докладах и прениях. Сам лично он специального доклада на конгрессе не делал. Сведения, которые он сообщал в группах, семинарах, далеко не отличались объективностью. Проф. Люси Виньсон, бывшая в России в прошлом году, читала доклад о тех образцовых школах, которые она посетила, будучи 10 дней в Москве. Она высказывала очень осторожные мнения и кончила заявлением, что, по её мнению, в России делается масса интересных опытов и что современному русскому учительству будет принадлежать одно из первых мест в учительской семье. В одном из частных соединенных собраний германской и австрийской групп много говорилось о русской школе. Были высказаны очень трезвые мнения, показывающие, что, быть может, Германия лучше других стран знает настоящее положение школы в Советской России. Группа вынесла пожелание, чтобы в СССР была послана делегация из учителей разных национальностей, с состоящими при ней переводчиками тоже из-за границы, с тем, чтобы этой делегации была предоставлена полная свобода при выборе и осмотре учебных заведений и ознакомлении с планами и системой народного образования в Сов. России. Насколько мне известно, эта резолюция не была представлена конгрессу и не обсуждалась даже в президиуме.

Разъехались участники конгресса удовлетворенными достигнутыми результатами. Первый конгресс лиги собрал лишь 200 участников, описанный конгресс, через два года после первого, привлек уже полторы тысячи людей, уверенных в необходимости постановки школы на новых началах.

Следующий конгресс состоится через два года в Дании.

**А. Жекулина.**

# Хроника

**0° Организация, управление, финансы народн. просвещения. — 1° Программно-методическая работа. — 2° Социальное воспитание. — 3° Професиональное образование. — 4° Политико-просветительная работа. — 5° Наука и техника. — 6° Художественное образование и воспитание; искусство. — 7° Издательская деятельность. — 8° Просвещение национальных меньш. — 9° Работники просвещения.**

## СОВЕТСКАЯ РОССИЯ.

0°. *Структура наркомпр. РСФСР.* Обследование наркомпроса, произведенное РКИ, имело в виду пересмотреть и уточнить существующие взаимоотношения между наркомпросом и его местными органами, максимально упростить их структуру. По словам обследования раб.-крест. инспекции, громоздкость органов НКП не отвечает требованиям дня; необходимо устранить укоренившуюся в НКП систему чрезмерной коллегиальности: большое количество коллегий, правлений обременяет работу и порождает бюрократизм. Сеть местных учреждений достаточно окрепла, руководство же ими осуществляется непосредственно из центра. Это также загружает работу центра, и РКИ считает целесообразным передать целый ряд этих учреждений местам. Важнейшая часть материалов обследования касается выяснения взаимоотношений между 4-мя главками (главсоцвос, главпрофобр, главнаука, главполитпросвет), 2-мя советами (гус и совнацмен) и административ.-организ. управлением, котор. часто не выполняет своих прямых обязанностей, что повлекло к установлению «автономности» в функциональных отделах (эта система проникла и в губ. отд. нар. образ.). РКИ предложила учредить организационно-плановое правление в составе планового бюро, организ.-инспекторского, статист. и информацион. отделов, с самостоят. выделением управления делами. Разграничиваются функции между гусом и управлениями. Гус остается в сильно сокращенном виде, как высший орган по обсуждению и установлению основных методич. директив, вся же оперативная работа по руководству программно-методич. работой ОНО и просвет. учрежд. (разработка планов и программ и т. д.) возлагается на соответств. управления. Существующее положение, когда вузы находятся в одном управлении, а научно-исследоват. учрежд. — в другом, признано РКИ ненормальным, жизнь диктует необходимость объединения этих учреждений в одном главке. Признавая это решение в принципе правильным, РКИ не считает возможным, однако, проводить это объединение немедленно, предлагая НКП проработать вопрос в течение 1927—28 г. Признано также необходимым объединить среднее и низшее проф.-технич. образование в одном управлении. Признавая целесообразным упразднение совнацмена, РКИ считает необходимым предложить НКП проработать вопрос о возможности его ликвидации. Помимо этих коренных изменений в структуре функциональных управлений, РКИ обратила внимание на чрезмерную отчетность, загружающую и аппарат НКП и местн. отд. нар. образ. Отчетность признано возможным сократить на 83%(!), штаты в центре и на местах на 20—23%. Реорганизация должна коснуться и местных органов народн. образ. Обследование 17 губерн. и 22 уездн. и кантонных отделов нар. образ. показало, что существующая структура местного аппарата не обеспечивает правильного развития дела просвещения. Проектируется упразднить подотделы (коллегиальность); организуется инспектура по соответ. видам и типам просвет. учрежд., котор. подчиняется непосредственно завед. отд. нар. образов. — По вопросу о структуре НКП, коллегия НКП вынесла след. постановление: 1) считать, что в основном настоящая структура удовлетворяет задачам руководства делом нар. образ.; 2) считать необходимым сохранить ныне существующие управления, входящие в состав НКП, за исключением администр.-организ. управл., котор. признано целесообразным разделить на планов.-организац. управление и управление делами. В части, касаю-

щейся ГУС'а, коллегия постановила: а) гус сохраняет свое секционное деление с устранением, как правило, деления на подсекции и с упразднением постоянных комиссий в секциях (научно-политич. секция гуса сохраняет существующую структуру); б) разграничение функций между управлениями и гусом должно быть в полной мере проведено в жизнь и вся оперативная работа должна быть целиком передана управлениям, с тем, чтобы гус мог сосредоточиться на разрешении основных вопросов своей компетенции; в) за гусом остается утверждение программ и учебников. Коллегия решительно высказалась против упразднения совнацмена и нашла нецелесообразным предложения рабоче-крестьянск. инспекции, касающиеся структурных изменений внутри управлений. («Учит. Газ.» № 149, «Нар. Просв.» 1927 г., № 7.).

= *План просвет. работы РСФСР.* Плановым отделом наркомпроса РСФСР составлен 5-летний план просветит. работы. К концу пятилетия (1930—31), контингент учащихся поднимется с 7.992.000 чел. до 11.035.000 —11.324.000 чел. (соответственно по миним. и максим. вариантам), т. е. на 38—41,6%, при чем наибольший темп роста запроектирован по аспирантуре и полит.-просвет. учрежд. (136,6—147,5%), наименьший по соцвосу (27—29,4%) и профобру (24,3—32,6%). Один учащийся будет приходиться на 8 душ населения (теперь 1 : 10). В частности, 1 дошкольн. будет приход. на 1.200—930 чел. (ныне 1 : 1.766), 1 уч-ся в школе I ст. на 13 ч. (ныне 1 : 15), 1 уч-ся в повыш. школах соцвоса на 107—95 ч. (ныне 1 : 126), 1 уч-ся в учр. профобра на 165—155 ч. (ныне 1 : 180), 1 уч-ся в полит.-просв. учр. на 48—45 ч. (ныне 1 : 101). Все расходы за пятилетие выражаются по максимальному варианту такими величинами: адм. расх. — 75.000.000 р., учрежд. соцвоса — 2.168.000.000 р., учр. политпросв. — 333.895.375 р., профобра — 857.872.000 р., научн. и музейн. учр. — 100.200.000 р., всего 3.534.967.375 р. (миним. вариант — 3.201.070.170 р.). Соотношение во всех расходах по госуд. и местн. бюджету между видами просвет. работы таково: 1925 — 26 г. — адм. — 4, соцвос — 57, п-просв. — 11,6, профобр. — 24, научн. учр. — 3,4; в 1930—31 г. соотношение предположено установить такое — 2; 55; 9; 31; 3. В частности, в местн. бюджете это соотношение должно выразиться: 2,3%; 79,1%; 10,4%; 7,9% и 0,3%. Капитальные затраты (нов. строит., капит. ремонт и капит. учеб. оборуд.) в расходах по проф. школам занимают в среднем, за 5-летие, 12,3—17,9%, по учебн. мастерск. даже 32,2—41,4%, по техникумам — 8,4—13,9%, по вузам — 17,4% и по школам I ст. — 34%. В результате обнаруживается тяжелая диспропорция: если школа I ст. приблизится к охвату почти всех детей от 8 до 11 лет, то дошк. учр. и школы повыш. типа будут еще очень далеки от того, чтобы охватить всех детей соответ. возрастов; дошк. учрежд., напр., будут охватывать 0,7% (теперь 0,6%) детей от 3 до 7 л. и их контингент составит 1,1—1,4% от контингента уч-ся в шк. I ст., контингент уч-ся в школах повыш. типа — около 15% от контингента уч-ся в шк. I ст. Школы ФЗУ и проф. курсы вместе с бригадн. и индивид. ученичеством будут в достат. мере покрывать потребность нар. хоз. в квалифиц. рабочей силе, как и индустр. вузы — в инженерах, сельхозвузы — в агрономах и мед. вузы — во врачах. Но выпуски педвузов будут покрывать только 60—70% потребности, подтехникумов — 50%, медтехникумов — 30—40%. («Раб. Просв.» 1927, № 15—16.)

=*План народн. образ. на Украине.* Пятилетний план нар. образ., утв. Госпланом, предусматривает ассигнование 720 мил. р. из гос. и мест. бюджета. Наркомпрос, учитывая необходимость новых школ для подготовки 300.000 новых полуквалифицированных и квалифицированных рабочих для украинской промышленности, настаивает на том, чтобы на нужды нар. образ. в течении 5 лет было отпущено 877 мил. р. В плане наркомпроса большое место занимает вопрос о проведении всеобщего обучения. В течение ближайших 3 лет на У. должно быть открыто 13.300 новых комплектов, что позволит к 1930 г. всеобщ. обучением охватить более 95% детей. Для обеспечения школ пед. персоналом, наркомпрос ввел систему экстерната в высших пед. уч. завед. и принимает меры, чтобы все окончившие пед. вузы

были оставлены только на шк. работе. Материальное положение учительства несколько улучшилось, так как почти всё увеличение шк. бюджета в этом году обращено на повышение зарплаты учителей и профессуры. В этом году на просвещение расходуется 18,5% всего бюджета У.; к концу пятилетия, в 1930—31 г., будет расходоваться 21,7%. Наркомпрос имеет 22 т. стипендий для студентов; ими обеспечены все вузовцы, вышедшие из рабфаков, остальные рабоче-крест. студенты обеспечены стипендиями только на 35%. В буд. году число стипендий будет увеличено до 24.500. Интернатами студенчество обеспечено приблизительно на 40%; в будущем году отпускается на строительство интернатов 600 т. р. Обеспеченность детей членов проф. союзов не везде одинакова: дети членов индустр. союзов — на 70—100%, дети рабземлесовцев всего на 40%. («Изв.» № 3117, «Правда» № 182.)

= *Повышение зарплаты.* Совнарком РСФСР ассигновал 32 милл. р. на увеличение зараб. платы служащих наркомпроса, наркомздрава и наркомзема. В вузах руководящ. профессор. составу ставка будет увеличена до 140 р.; преподавателям техникумов и рабфаков — до 72 р., доцентам до — 90 р., учителям I ст. ставка повышается до 44 р. в месяц, учащим II ст. — до 70 р. («Кр. Газ.», № 1472).

= *Частные школы на Украине.* Коллегия наркомпроса утвердила проект положения об открытии просветительных учреждений госуд. предприятиями, обществ. организациями, объединениями граждан и частными лицами. Учреждения и частные лица имеют право, с разрешения окружной инспектуры наробраза, открывать труд. школы I и II ст., дет. сады, площадки, проф. школы и разные курсы. Учебной и общеадминистративной деятельностью этих учрежд. руководят инспектуры наробраза. За правильную постановку работы в этих учрежд. отвечает завед. школой или курсами. Организаторы уч. завед. имеют право выдвигать перед инспектурами наробраза своих кандидатов на должности завед. и др. администр. и педагогич. должности в открываемых ими уч. завед. Организаторы уч. завед. имеют право комплектовать их платными учениками при условии обязательного приема для бесплатн. обучения определенного числа — от 10 до 20% контингента учащихся — детей-подростков из дет. колоний и домов, зарегистрированных на биржах труда, детей пролетарск. происхождения, детей «незаможного» крестьянства. (Изв.», № 3112). Изложенное сообщение вызвало след. разъяснение наркомпроса УССР, помещенное в № 3132 «Изв.» от 31 августа: «Коллегия наркомпроса УССР 2 августа т. г. рассматривала проект изменения ранее существовавшего постановления ВУЦИК и СНК УССР от 3 апр. 1926 г. «о порядке добровольного участия населения в открытии и содержании просветит. учреждений». Согласно принятого решения, предположено расширить права государств. предприятий, обществ. организаций, предоставив им с разрешения окринспектуры наробраза открывать трудовые школы (I и II концентров), дет. сады и площадки, проф. школы и разные курсы, а также, с разрешения наркомпроса, музык. техникумы. Что же касается отдельных частных лиц, то им, по проекту наркомпроса, предположено дать право с разрешения окринспектуры наробраза открывать и содержать лишь краткосрочные курсы и уч. завед. проф.-худ. образования, кроме вузов, и с особого в каждом отдельном случае разрешения наркомпроса — музык. техникумы. Т. о., разрабатываемый наркомпросом вышеупомянутый законопроект отнюдь не предоставляет отдельным частным лицам прав, одинаковых с правами организаций, а лишь подтверждает ранее предоставленное наркомпросом частным лицам право открытия краткосрочных курсов и вводит для этих лиц новый момент — право открытия школ проф.-худ. образов., аналогично с существующим в РСФСР положением о частных худож.-проф. уч. завед.»

= *Частный вуз.* Коллегия наркомпроса, под председательством Луначарского, постановила объявить единственный в республике частный электротехнический ин-т Когана-Шапшая, в связи с обнаруженным там произволом, «кустарным» способом обучения, спекуляцией на доверчивости учащихся и т. д., техникумом,

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1927 - 1928
Číslo výtisku: 25
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 139 - [152b]

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

с передачей его в ведение главпрофобра. («К. Г.», № 1594.)

= *Крестьяне о школе.* В центр. доме крестьянина в Москве весною состоялся доклад на тему «Как улучшить нашу сельскую школу и что она дала деревне». По докладу развернулись очень интересные прения, поданы не менее интересные и многочисленные записки. Крестьянин-выдвиженец из вятской губ. *(Исаков)* сказал: «Крестьяне сознают необходимость образования, ценят и старую школу за то, что она давала хорошего. У наркомпроса не достает средств на улучшение школ. Он превращается в собез благодаря огромным средствам, котор. поглощают дет. дома. Наркомпрос недостаточно прислушивается к голосу крестьян. Учебники хуже старых. Их меняют каждый год. Издадут, а потом сами говорят, что они плохи. Школа не имеет средств покупать каждый год нов. учебники. В вятской губ. они дошли до школы только в январе. Школьн. здания плохи: школа — не школа, а барак. Говорят о физкультуре, а никакой физкультуры нет. В старой школе ученики только морды били друг другу, и теперь так, вот и вся физкультура. Учение тоже плохо подвигается: три года учатся ребята, а таблицы умножения не знают. Говорят в газетах о всеобщем обучении, о ликвидации неграм., а ничего этого на деле мы не видим. Ликпункты тоже очень плохи. Средств отпущено мало, да и те тратятся нецелесообразно. Нужен для деревни хороший учебник, а нынешние составлены для города и для деревни не годятся.» *Аникин* (Саратов) указал на трудность обеспечить всеобщее обучение даже в больших селениях его губернии: до школы по селу надо итти семь верст, а обуви и теплой одежды у детей бедняков нет. «Жалование 42—50 р. учителю для жизни в деревне достаточно. Но учение идёт плохо. Едет кончивший курс в рабфак, а там его не пропускают на конкурсном испытании, говорят: ты плохо подготовлен. Теперь в рабфак могут попадать только богатые, у кого папенька да маменька учителя могут нанять, чтобы к конкурсу подготовить. Нам конкурсы не нужны; это никуда не годится, надо бы это аннулировать». *Печенкин* (рязанской губ.) начал речь словами: «Если есть капитал, то обучай, а если нет, молчи»... И рассказал, что у них построили школу, а она уже несколько лет стоит пустая. Центральные власти смотрят хорошо, но низов. аппарат смотрит плохо. «Избрали мы власть, а она на нас не смотрит. Надо сказать наркомпросу, чтобы во что бы то ни стало открывать школы в глухих уголках, дабы и они не остались в темноте, чтобы наши дети стали просвещенные и чтобы куда бы они ни пошли — им бы были все ворота открыты, а теперь, куда они ни пойдут, все ворота для них закрыты». *Нестеров* (смоленской губ.) протестует против закрытия дет. домов: «Мы тогда выпустим много тысяч ребят, которые станут вредными.» Ликпункты дают тоже очень много — большой кадр неграмотных в них обучился. *Никулин* (сарат. губ.), возражая Нестерову, предлагает ликпункты для сбережения средств присоединить к школам: «ведь занимаются в городах в две смены». *Козявин* (тамб. губ.) говорит, что бюджет наркомпроса слаб. На местах средств тоже мало. Книги и учебные пособия получаются не вовремя и в недостаточном количестве. Нужна помощь и населения. «У нас в липецком уезде не хватало учебников, и вот школа устроила силами учеников спектакль, выручила 50 р. и на них приобрела учебники. Нельзя бросить и ликвидацию неграмотности взрослых, когда 30-ти и 40-летние взялись за буквари, чтобы понимать, что им говорят агрономы. Видно, им это нужно.» — Поданные записки не менее интересны. Приводим некоторые. «Нет, товарищ докладчик, я с вами не согласна, надо было бы школ ставить меньше, а поддержки давать больше. Крестьяне не в силе уплатить налог, содержать школу, кооперацию и т. д.; лучше центр делал бы расходы меньше (на центр), а на образование давал бы поддержку, а в таких школах ни учителю жизнь, ни ученикам образование.» Другая записка: «В деревнях есть избы-читальни, каковые пополняют знания деревенских подростков к общественному навыку. Но лучше было бы устроить в деревнях ремесленные школы, каковые больше принесут пользы деревенскому подростку». А вот записка, обращенная к «премногоуважаемому председателю собрания»: «Я, гражданин Само-

хин, уполномоченный от своего общества о достройке школы, был направлен к т. Калинину с просьбой — отказали. Я обратился в наркомпрос — тоже отказали. Общественных средств не имеется, население очень бедное. Государство отказывает, а школа нужна, необходима. Триста малых учеников ждут с нетерпением помощи, а они отказали. У нас имеется фундамент, сруб и крыша, а остального ничего нет». Некоторые сравнивают старую школу с новой: «Скажите, что же в школе проходили раньше больше или в настоящий момент? Но все-таки раньше знали лучше. Почему так теперь плохо оплачивают труд школьных работников, что мне пришлось встретить на Курском вокзале учительницу, просящую помощь; она получает 38 р., можно ли существовать? Зачем был её труд нескольких лет, для того, чтобы просить подаяние? Надо давать образование и надо оценивать его.» «Скажите, пишет другой, почему и чем настоящая школа стала сложнее: Закон Божий изъят, некоторые буквы изъяты, что там теперь?» — Спрашивают об учителе, методах: «Скажите, подготовлены ли учительствовать оканчивающие школу II ст. и рабфаки». «В смысле количества (объема) знаний, дают ли новые методы больше, чем методы старые?» А вот отзыв еще одной записки: «Раньше было при царе — все на Зак. Божий, а теперь углубились на иностранные слова, веса и меру, а всё-таки, проучившись 3—4 года, читать и писать хорошо не умеют, а также культурной жизни не знают ученики, а образование требуется повышенное, нач. школа не удовлетворяет. Раньше было недоступно бедному и теперь то же. Сын партийца или где-нибудь состоящего, он попадает в вуз, но если я не имею средств и нигде не состою, то мой ребенок остается неученым. А платить я за него не в состоянии. Ведь это несправедливо. А быт школьников надо улучшить». Красноармеец школы ВЦИК пишет: «Мое мнение, — совершенно верно, как говорит товарищ, что конкурс для поступления в учебн. завед. здорово бьет по боку крестьянскую молодежь и могут скорее поступить те, которые имеют средства подготовиться». Есть записки об учебниках: «Почему на двух учеников приходится один учебник, тогда как госиздат затоварился ненужными книгами?» — «Стремится ли Наркомпрос заполнять школы II ст. литературой революц. характера, а также другой классической литературой?». («Нар. Просв.», 1927 г., № 6.)

2° *Реформа деревенской средн. школы.* Еще в 1924 г. II сессией ВЦИК было принято принципиальное решение о реформе деревенских семилеток и школ II ст. в школы крестьянской молодежи. В настоящее время наркомпрос РСФСР уже практически ставит вопрос о проведении реформы в полном объеме. Реформа включает следующие моменты: 1) переход V, VI и VII групп школ семилеток и девятилеток и первых концентров школ II ст. на программы и методы школ крест. молод.; 2) создание необходимой производствен. базы (учебн. хозяйств и мастерских) и обеспечение школ агрономическим персоналом; 3) улучшение социальн. состава учащихся; так как в наст. время дети крестьян составляют лишь 49%, в среднем по РСФСР, при чем % бедноты крайне незначителен; 4) улучшение матер. положения школ; 5) развертывание школами агрономич. и обществ. работы среди населения. Каждый губ. отд. нар. образ., соответственно сети повыш. школ и бюджету, составляет перспективный план проведения реформы, который должен включать: а) план обеспечения школ земельн. участками, живым и мертвым инвентарем и агрономич. персоналом; б) план развертывания при школах общежитий, отпуска стипендий беднейшим учащимся и средств на бесплатное снабжение учебниками и учебн. пособиями недостаточно обеспеченных учащихся; в) план увеличения нормы расходов на деревенскую семилетку до норм расходов на шк. крест. молод. В плане точно должно указываться, какое количество школ будет ежегодно обеспечиваться всеми необходимыми предпосылками для проведения полной реформы их в шк. крест. молод.; срок окончания реформы устанавливается губ. отд. нар. образ. План перехода на новые программы таков: все деревенские семилетки и первые концентры вводят у себя с 1927—28 уч. г. новые программы по естествознанию, физике, химии, обществоведению (современности и истории),

географии, родному языку и математике; те же семилетки и первые концентры школ II ст., при которых в 1927—28 у. г. будет создана производств. база и которые будут обеспечены агрономической силой, вводят у себя также и программу по сельск. хоз.; в 1927—28 уч. г. на новые программы рекомендуется перейти только V группам, в 1928—29 — V и VI группам и т. д. Объем программ согласован с требованиями для приема в техникумы. (Программы напечатаны в № 4 журн. «На пут. к нов. школе» за 1927 г.). — Размеры зем. участка, нормы снабжения школы с.-х. инвентарем и нормы оборудования устанавливаются такие же, что и для школ крест. молод. Ставка агронома, работающего в школе и имеющего полную нагрузку, уравнивается со ставкой участкового агронома. Типовые штаты школ крест. молод. распространяются и на каждую реформиров. семилетку. *Открытие новых школ повышенного типа в деревне должно итти по линии организации школ крест. молод. (старшего или младшего возр.).* — В то время, как дети крестьян в сельской школе I ст. составляют 89,9%, % их в дерев. повыш. школе уменьшается до 47,7% в семилетке, 48,9% — в школе II ст., 41,8% — в девятилетке; при этом процент бедноты крайне незначителен; как правило, учится беднота только из того села, где находится школа; в то же время % детей торговцев, служащих и «прочих» резко возрастает. Поэтому должна быть начата энергичнейшая работа по организ. бесплат. общежитий при школах, — отпуску стипендий, по бесплатному снабж. учебниками и учебн. пособиями. Необходимость матер. затрат на улучшение социальн. состава повыш. школы до сих пор понималась местами крайне недостаточно; между тем это важно не только в политич. отношении, но и с точки зрения правильного расходования средств на повыш школу: данные показывают, что в VII группах обучается только 45% по отношению к числу учащихся в V группах, а в IX — только 30% по отношению к V группам. Такое рассеивание на пути от 1-го к послед. году обуч. чрезвычайно удорожает стоимость отдельного учащегося, оканчивающего повышенную школу в деревне, и в конечном счете ведет к затратам большим, чем организация общежитий и отпуск стипендий. Задачей является добиться такого же социального состава, что и в шк. крест. молодежи (в 1925—26 уч. г. по РСФСР: батрачество — 6,6%, беднота — 38,7%, середняки — 43,9%). Зачастую в близлежащих к семилетке или шк. крест. мол. деревнях школы I ст. не имеют 4 годов обучения, что крайне затрудняет комплектование шк. крест. мол. и семилеток и делает почти невозможным для бедноты продвижение в повыш. школу. Поэтому конкретную сеть нов. комплектов (по плану всеобщ. обуч.) надо составлять так, чтобы в первую очередь были развернуты IV группы школ I ст. в районе, обслуживаемом шк. крестьян. мол. или иной повыш. школой. — Реформа будет неизбежно сорвана, если не сумеем своевременно развернуть нужной работы с учительством. Поэтому необходимо обратить особое внимание на повышение квалификации обществоведов и естественников; в частности нужно провести снабжение каждой школы-семилетки небольшим, но тщательно подобранным комплектом книг по сел. хоз. и по вопросам политики партии и сов. власти в деревне; поставить перед губ. комитетом партии вопрос об увеличении % коммунистов среди работников деревенских семилеток, особенно обществоведов; направить в деревню значит. часть студентов, оканчивающих педвузы в нын. году; провести ряд доступн. улучшений в матер. полож. работников дерев. семилеток и шк. крест. мол. (предоставление бесплатн. квартиры и т. п.). — Для успешного проведения реформы: начать кампанию по разъяснению реформы и её важности как в пед., так и в общей печати, в особенности крестьянской; поставить вопрос о реформе в губ. исполн. ком., в комитетах ВКП (б) и комсомола; добиться от земельн. органов практических мероприятий по снабжению школ инвентарем и зем. участками; обратить особое внимание на разъяснение населению новых задач, которые становятся перед дерев. повыш. школой, указывая крестьянству, что главный смысл реформы заключается в том, чтобы поднять качество работы школы, приблизить её к запросам крестьянства, сделать её доступной для бедноты и мало-

мощного середняка, предвидя известное противодействие реформе со стороны зажиточного крестьянства и нетрудовых элементов. Повыш. школа в деревне до сих пор представляла собой в значительной степени заброшенный участок дела нар. образ.; подготовка к 1927-28 уч. году должна дать почувствовать как педагогам, так и всей советской общественности и крест. населению перелом в этом отношении, показать более серьезное внимание и руководство этой отраслью работы. («Нар. Просв.» 1927, № 5.)

= *Штаты школ крест. молод.* Таковые штаты утверждены для школ, имеющих все *три* группы обучения и не менее 100 учащихся. Педагогический персонал определен в 7 единиц: учащих общеобраз. предметов — 4, агроном — 1, инструкторов — 2 (мастерской по дереву и металлу — 1, по кройке, шитью и домоводству — 1); администрация состоит из 2,17 единиц: завед. школой — 1, секретарь шк. совета — 0,17, служитель — 1. Преподавательские оклады устанавливаются из расчета один оклад за 18 часов. По учебн. плану на общеобраз. предметы (естествозн., физ., химія, обществов., мат. и родн. яз.) отводится в общей сумме по 24 ч. в кажд. группе, а в 3 группах — 72 ч. Агроном руководит: 18 ч. теоретич. занятий по сел. хоз. — по 6 ч. в кажд. группе; школьн. хозяйством и практикой учащихся в нем; учебно-практ. работой учащихся в крест. хозяйстве. Оклады инструкторов определяются из расчета: 1 оклад за 24 ч.; на кажд. году обуч. на занятиях в обеих мастерских отводится 8 ч.; каждый класс для занятий в мастерских делится на две группы; всё это в общей сложности даёт для 3 год. обуч. 48 недельн. ч. или 2 оклада. («Еженед. НКП.» 1927, № 14.)

= *Детский застенок.* Обследование детского приемно-наблюдательного пункта им. А. Калининой (жены «всесоветского» старосты М. И. Калинина), произведенное спец. комиссией, обнаружило ряд вопиющих фактов, выявило жуткую картину самого жестокого обращения с детьми и в то же время полную неосведомленность об этом руководителей отдела социально-правовой охраны несовершеннолетних при моск. отд. нар. образ. Практиковались дознания и допросы в кладовой, именовавшейся «комнатой пыток». Детей натравливали друг на друга, заставляли таскать непосильные тяжести, морили голодом. Один ребенок не выдержал таких пыток и отравился. Спасенный, он кричал: «все равно снова отравлюсь!» Комиссия установила, что заведующему приемным пунктом было подано детьми до 50-ти заявлений об избиении их «педагогами» и о различных издевательствах над ними, но эти заявления оставались без последствий. В президиуме моск. совета, по докладу прокурора Шумяцкого, постановлено «освободить» от работы завед. СПОН при МОНО Калинину и пересмотреть весь штатный персонал, учрежденный СПОН как в центре, так и на местах. Привлекаются к уголовной ответственности педагоги приемника Луговой и Н. Балагушин, принимавшие непосредственное участие в систематическом избиении детей; к судебной ответственности решено привлечь так или иначе причастных к фактам избиения и попустительствовавших этим фактам завед. пунктом Титова, завед. приемником Иванова, его заместителя Калашникова, завед. третьим распределителем Жеромскую и её заместительницу А. Иванову. Отмечая особую вредность и недопустимо преступное отношение к делу врача Ульмера, президиум постановил привлечь и его к судебной ответственности. Местн. комитет учит. союза со своей стороны не проявил никакой инициативы к устранению указанных безобразий. В «Правде» от 21 сен. Калинина напечатала оправдательн. письмо. Она заявляет, что газетные сообщения были для неё ошеломляющей неожиданностью. «Москва — центр пролетарской страны, всегда шла впереди, но в семье не без урода. У нее нет гарантии, что некоторые неумелые работники не практикуют рукоприкладства». Такие педагоги действуют тайно; поэтому неудивительно, что ни общественные организации, ни местные ячейки не узнали во-время о гнусных поступках работников приемника. («Учит. Газ.», № 161, «Кр. Газ., № 1562.)

= *Борьба с беспризорностью.* Вследствие беспрерывного, почти ничем не преграждаемого притока беспризорных детей в Москву из других губ., крайне осложняется работа

моск. отд. нар. образ. по борьбе с беспризорностью. В виду переполнения московских учрежд. беспризорными, взятыми с улиц, президиум моск. совета обратился в наркомпрос с просьбой организовать на ближайших к границам московской губ. жел.-дор. станциях заградит. кордоны, а на крупных жел.-дор. станциях моск. губ. — приемники для беспризорн. МОНО предположено всех уличных беспризорных разместить в своих учреждениях; отделу разрешено организовать еще два учреждения для трудновоспит. детей, которые не уживаются в обычн. дет. домах. С 1 сент. по 15 окт. в детские дома принято с улицы 780 детей, а в счет 1.000 детей, намеченных к изъятию с улицы к 10-летию октября, уже принято 300 ч. За время, оставшееся до праздника, предположено принять в детские дома до 1.500 беспризорных детей, («Правда», № 181 «Изв.», № 3172.)

4° *Публичная библиотека.* Президиум петерб. совета заслушал доклад акад. Н. Я. Марра о расширении публичной библиотеки. Предположено построить новые корпуса по Толмазову пер. и Садовой ул. Вся постройка будет выполнена в 4 срока. Весной 1928 г. сооружается новое здание в Толмазовом пер., в последнюю очередь будет снесен дом № 18 по Садовой ул. Это позволит расширить книжные хранилища на 7 мил. томов. Будет выстроен новый читальный зал, площадью в 1.600 кв. метр., на 800 чел., переоборудовано и приспособлено помещение б-ки молодежи. Строительные работы потребуют около 3½ мил. р. Организуется всесоюзный конкурс на постройку зданий; новые корпуса будут построены в том же архитектурном стиле, что и существующие здания. («Науч. Раб.» 1927, № 9, «Кр. Газ.», № 1596.)

= *Черепашьим шагом.* Перепись 1920 г. определила число неграмотных в РСФСР в возрасте до 35 л. в 15 мил. ч. Из них всего по примерным, конечно, данным до настоящ. времени обучено 5.642.979 чел. Сейчас, у порога 10-летия октября, дело ликв. неграм. снова переживает некоторый кризис. Наблюдается охлаждение в различн. кругах и даже у работников ликбеза, разочарованных сложностью и трудностью задачи. Указывается, что в погоне за количеством на местах забывали как следует обучить неграмотного, что он не идет дальше в школу и через год-два, а то и через несколько месяцев прочно забывает то, чему научился за время своего короткого, трехмесячного пребывания на пункте. Снова вносятся кой-какие изменения в дело ликвид. неграм. Обучение переростков с этой осени передается в школы соцвоса, сроки обучения на ликпунктах предположено удлинить до года. Лозунг «качество вместо количества», о котором вспомнили, м. б., несколько поздно, привел уже к некоторому сжатию сети ликбезов и в дальнейшем, несомненно, поведет еще к большему сокращению её. Задача к 10-летию октября выполнена меньше, чем на половину. В начале этого года 13 губ. предполагали к этому сроку обучить всех неграмотных. Первыми отпали архангельск., гомельск., северодвинск. и тверск.; оставшиеся — владимир., иваново-вознесенск., костром., петербург., московск., новгород., череповецк. и яросл. взятые на себя обязательства полностью не выполнили. Даже в Москве и Петербурге еще не мало неумеющих писать и читать (в Петерб. их считают до 7.000, главн. образ. жен рабочих и домашн. работниц), и только в костромск. и в отд. уездах — «островках» других губерний (3 уезда владим., сергиевск. у. московск. и т. д.) работа закончена начерно. В таких же районах, как мурманск. губ., центр. черноземн. области (воронежск. и тамбовск. губ.), не говоря уже о каком-нибудь чукотском крае, где на 1 грамотного приходится 5.000 неграмотных, задача, конечно, даже приблизительно не решена. (Нужно сказать, что в тамб. губ. ликвид. неграм. поставлена из рук вон плохо. За прошлый год обучено 3% неграм. Среди членов же проф. союзов дело поставлено еще хуже. А ведь неграмотных «профсоюзников» насчитывается 342.000 чел. Из них за последний год обучено ... 139 чел. Примерно, столько же было обучено годом раньше, и можно ожидать, что не больше будет обучено и в тек. году. Если и дальше обучение пойдет таким же темпом и если даже предположить, что тамбовск. губ. будет составлять счастливое исключение и туда не будут прибывать новые рабочие, то и тогда потребуется

не менее 1.500 лет для обучения грамоте всех членов проф. союзов). Не приходится сомневаться, что можно было сделать больше. Мы знаем не мало случаев, когда средства, отпущенные на ликвид. неграмотн., просто не использовывались. Так было на Сев. Кавказе, где из 766 т. «осталось» 300 т., в области Коми, где не сумели пристроить 22 т. из 40 т., в арханг., тульск., яросл. губ., на Урале и во многих др. районах. Ошибки центра и мест, попытки заставить взрослых обучаться с подростками, приводившие к срыву ряда ликпунктов, конечно, тоже тормозили работу. Новым, более реальным сроком ликвидации неграмотности среди взрос. населения сейчас приходится считать год введения всеоб. обуч., т. е. 1933—34 г., хотя и здесь не исключена возможность запоздания. Отдаленность ликпунктов, перегруженность программ, сложность «комплексных» методов обучения, — вот главные болезни ликвид. неграмотности, приводящие к тому, что только незначит. часть неграмотн. охватывается пунктами, а из существующих ликпунктов учащиеся уходят, не кончив учиться. Во многих школах посещение занятий упало до 5—6 чел. — хоть закрывай школы! И закрыли... В проф. союзах медиков, горнорабочих и строителей школы, дотянувшие занятия до конца года, пришли к «старту» с довольно поредевшими рядами: из 3.961 учтенных неграмотн. в школы ликбеза было вовлечено 2.376 ч., а обучено 1.024 ч. — меньше половины вовлеченных и почти четверть всех неграмотных! Из 1.420 неграм. обучено только 737 ч. Особенно поредели ряды у сельхозлесрабочих — из 1.377 вовлечен. обучено 527 ч., у металлистов из 544 вовлечен. обучено 167 негр., у медиков из 72—27 неграм. Результаты утечки, конечно, отразились на стоимости обучения. Так, в союзе пищевиков на одного обученного израсходовано 13,2 р., у медиков — 16,48 р., у совторгслуж. — 17,91 р., а у коммунальников — 21,85 р.; обучение же горняка бобриковск. района обошлось в 22,88 р.; рекорд же побили пищевики, израсходовавшие 32 р. на одного обученного грамоте! («Труд» 1927, № 222).

5° *Устав Академии наук.* Новый устав Акад. наук, утв. 31 мая совнаркомом СССР, вносит ряд существенных изменений в организацию Акад., главнейш. из которых является учреждение двух должностей вице-президентов вместо одной, возможность доведения числа академиков с 45 имеющихся в настоящ. время до 70 и разделение Акад. вместо трех отделений (физ.-матем., русск. яз. и словесн., ист.-фил.) на два: физ.-мат. наук и гуманитарных. Выборы нов. академиков производятся общим собранием Акад. и им же окончат. утверждаются, но установлен более широкий круг научн. учрежд., котор. предоставлено право сообщать Акад. имена своих кандидатов. Такое право предоставлено, кроме академиков, многим ученым учреждениям, а также и членам-корреспонд. Акад. Нов. уставом учрежден президиум в составе президента, двух вице-президентов, непременного секретаря и академиков-секретарей обоих отделений. Научн. часть возглавляется общим собранием Акад. и ее отделений и ведется непосредственно секретариатом Академии, состоящим, под председательством непременного секретаря, из академиков-секретарей обоих отделений. Планы работ Акад. до их утверждения будут сообщаться на заключение союзн. республ. Окончательно выработан перечень 35 акад. учреждений, подведомственных или непосредственно общему собранию или соответствен. отделению Акад. («Науч. Раб.» 1927, № 7—8.)

9° *Партийный состав учащих.* ЦСУ разработаны данные о партийном составе работников просв. СССР; данные касаются преподават. школ соцвоса, профобра, политпросвета (библиотекари, избачи и т. д.). Всего по СССР (без УССР) учтено 320.683 работника. Из этого количества членами ВКП(б) состоят 31.213 ч., что составляет 9,7%; членами ВЛКСМ — 28.953 ч. (9,0%); беспартийных — 260.517 ч. (81,3%). Т. о., членами партии и комсомола вместе состоят 60.166 чел., т. е. 18,7% всего числа учтенных учащих. В то время, как по политпросвету % парт. работников и членов комсомола доходит до 43,6%, по соцвосу % этот снижается до 11,5% (партийцев — 5,2%, членов комсом. — 6,3%), а по профобру — 10,5% (6,3% и 3,2%). Такое соотношение наблюдается почти по всем республикам, за исключ. БССР, где второе

место занимают работники профобра. Данные на 1 сент. 1924 г. (справочник «Спутник просвещенца-профработника», ред. Анисимова) другие. Тогда было учтено всего 242.187 работников: городских — 139.120, сельских — 103.067. Партийность городских: членов и кандидатов РКП(б) — 9,5%, членов РЛКСМ — 3,7 %, беспартийных — 86,8%; парт. сельских: членов и кандидатов РКП(б) — 3,1%, комсомольцев — 3,3%, беспартийн.— 93,6%; в общем большевиков и кандидатов — 6,8%, членов комсомола — 3,5%, беспартийных — 89,7% («Раб. Просв.» 1927, № 17—18).

## ИНОСТРАННАЯ ХРОНИКА

### Австрия

= *Нов. шк. законы.* Принятыми 2-го августа т. г. австрийским парламентом двумя законами о «главной» и «средней» школе разрешается компромиссом долгий и ожесточенный спор между защитниками австрийской шк. реформы (см. выше рец. на книгу Фишля) и ее противниками. Согласно первому закону существующие до сих пор (трехлетние) «гражданские» школы преобразовываются в четырехлетние «главные», примыкающие к 4-му классу начальной (основной) школы. Каждая «главная школа» должна обслуживаться по крайней мере 4-мя преподавателями-специалистами и директором. Там, где этих школ имеется достаточное число (во всех городах), на них распространяется обязательность обучения. В каждой главной школе обеспечивается необязательное обучение иностран. (лат.) языку, машино- и скорописи, музыке, а для девочек — домашним работам. В качестве правила в каждой главной школе устанавливаются две ветви (для одаренных и менее успевающих, см. цит. выше рец.), согласно опыту, произведенному на основе плана Отто Глеккеля в 6-ти венских школах. Включение ученика в ту или иную ветвь происходит на основании свидетельства об успешности и характеристики нач. школы — всегда однако с правом для ученика подвергнуться переиспытанию. Если вследствие недостаточного числа учащихся школа (с разрешения земского школьного отдела) ограничивается одной ветвью, то преподавание ведется по программе ветви I. Ученики этой ветви (а также особенно успевающие ученики школ с неразделенными классами) имеют право, если они брали уроки иностр. яз., без экзамена перейти в соответствующий высший класс средней школы. Учебный план ветви 1-го класса (уже введенный с этого учебного года) вполне (за незначительными различиями в естеств., ручн. тр. и рисов.) совпадает с одновременно изданным новым планом 1-го класса средней школы. Таким образом, новый закон, в сущности, вполне осуществляет проект О. Глеккеля. — Иначе обстоит дело с реформой средней школы. Новый закон прежде всего устанавливает неделимость средней школы, которая остается попрежнему единым учебн. завед. с восьмилетн. курсом обучения (в одном здании с одним директором). В отношении учебного плана за то она делится на две ступени (низшую и высшую по 4 года каждая). Закон устанавливает только 4 типа средн. школ: класс. гимн. (лат. с 2-го кл., греч. с 4-го кл.), реальн. гимн. (лат. со 2-го кл., нов. яз. с 5-го или наоборот), реальн. учил. (новый со 2-го кл., второй новый яз. с 5-го) и для девиц кроме того особую женскую гимназ. (Frauenoberschule, с циклом хозяйств., педагог., соц. обеспеч., нов. яз. со 2 кл.). Таким образом созданный Глёккелем новый тип «немецкой» гимназии отменяется. За то приняты следующие уступки плану Глёккеля: учебный план первых трех классов средн. школ устанавливается (за исключ. иностр. яз.) общий, в реальн. гимн. и в реальн. учил. продолжающий быть общим и в 4-м классе; семилетние и неполноправные реальн. уч-ща преобразовываются в восьмилетние, открывающие доступ в университет; м-р народн. просв. уполномачивается в срок до 6 лет со дня издания закона учреждать в опытном порядке пятилетние средние школы (Aufbauschulen) — для успешно окончивших 8 классов начальной или 3 класса «гражданской» школы; он уполномачивается также в том же порядке учреждать особые шестилет. рабочие средн. школы для молодежи, занятой на фабриках или достигшей 17 летнего возраста, а также годичные переходные курсы (при средн.

шк.) для подготовки в 5-ый кл. сред. школы абитуриентов «гражданских» и «главных» школ. — Женское образование уравнивается в правах с мужским. В средних школах допускается совместн. обучение (при числе девиц, недостаточном для учрежд. особого класса) — в отличие от «главных», где совм. обучение не допускается. — Что касается программ, то закон предусматривает широкое развитие факультативных предметов (начерт. геом., рисования, стенографии, третьего ин. яз., — обязательно только обучение двум иностр. яз., включая лат. и греч.), а также научных, художественных, спортивных, музыкальных и др. кружков учащихся. Изданный одновременно с законом учебн. план 1-го и 2-го (для школ, в предыд. году не имевших иностр. яз. в 1-ом классе) классов устанавливает всего 28 нед. часов обяз. занятий плюс два часа ручного труда и одного пол-дня, посвященного экскурсиям в природе. — Следует еще отметить, что общее число лет обучения в школе, увеличенное для реальн. учил., в общем уменьшается на год постольку, поскольку курс учения в нач. школе сокращается с 5-ти лет до 4-ех, и в 1-ый класс средн. школы (по обязат. для всех поступающих экзамену) принимаются оканчивающие 4 класса нач. школы. Оба закона опубликованы в Volkserziehung от 15 авг. 1927. (г)

## Болгария

= *Сессия Учебного Совета.* 26 сент. закончились продолжавшиеся 17 дн. заседания Учебного Совета при министерстве нар. просв. Это совещат. орган при министре нар. просв.; созывается он министром по мере надобности, обычно один раз в год. По закону, в состав У.С., этого «просвещенского парламента» страны, входят все бывшие министры нар. просв., ректоры и деканы высших учебн. завед., представители учит. коллегий и учит. профес. союзов, представители ведомств, деятельность которых соприкасается с деятельностью мин. нар. просв., и отдельные лица, по приглашению министра (последние не участвуют в голосовании резолюций). — Из многочисленных вопросов, предложенных на рассмотрение У.С. в этом году, важнейшим был вопрос *о воспитании подрастающего поколения.* Болгарская школа, в стремлении возможно скорее подняться до уровня зап.-европ. школы, очень мало уделяла, да и теперь сравнительно мало уделяет внимания проблемам воспитательным. Между тем, целый ряд явлений социального и политического характера властно начинают требовать от болгарск. школы внимания к вопросам воспитания. У.С. было уделено очень много времени обсуждению мер, которые могли бы поднять дело воспитания в школе. Но, как и следовало ожидать, никаких определенных мер принято не было. Предположение о введении в программу начальной школы курса «нравоучения», в роде французского курса «морали», не встретило сочувствия большинства. Всё дело ограничилось выражением пожелания, чтобы учитель никогда не упускал из виду воспитательных моментов и чтобы в школе создались условия, благоприятные для воспитательной работы. Тем не менее, уже то обстоятельство, что У.С. много времени посвятил вопросам воспитания юношества, является залогом того, что к ним будет привлечено внимание широких кругов учительства и общества. — Вторым вопросом, вызвавшим ожесточенные дебаты, был вопрос *о выборности или назначении директоров прогимназий.* Директора сред. и полувысших учебн. завед. назначаются в Болгарии министром нар. просв.; директора же прогимназий (промежуточная между средней и нач. школой трехлетняя ступень) выбираются преподавательскими коллегиями соответ. прогимназий и утверждаются учебн. властью. Быстро возросшее за последнее десятилетие число прогимназий в связи с недостатком квалифицирован. преподавателей (лишь около 65 % преподават. прогимназий имеет требуемый законом ценз полувысшего образования, даваемого учит. ин-ами), очень часто стало приводить к тому, что во главе прогимназий начали появляться лица, весьма мало пригодные для руководства школьным делом. У.С. высказался (правда, незначительным большинством) за принцип назначения директоров прогимназий. — Обсуждался затем волнующий сейчас педагогич. круги вопрос *о сокращении числа учительниц.* В Бол-

гарии, как и во многих других странах, после мировой войны замечается сильное увеличение числа женщин, преподающих в нач. училищах, прогимназиях и гимназиях, за счет резкого понижения числа учащих-мужчин в тех же учебн. завед. Многие педагоги в Болгарии считают подобную «феминизацию» учительской профессии не в интересах учебного дела. К тому же взгляду склоняется, повидимому, и министерство нар. просв., тем более, что в последние годы замечается увеличение числа мужчин, имеющих право преподавать в нач. школе и не находящих применения своего труда. У.С. пришел к решению, что число учительниц в каждом учебном заведении не должно превышать числа преподавателей; при этом однако У.С. рекомендовал министерству нар. просв. большую осторожность, дабы не оказались отстраненными от школы преподавательницы, полезные школе своими знаниями и опытом и ей преданные. — Очень большое место было уделено вопросу *об общем направлении всей образовательной системы средней школы, неспециальной школы.* Голый интеллектуализм, преимущественно культивируемый в современной общеобразовательной школе, схоластичность многих методов преподавания, расхождение «духа» школы с «духом» времени — всё это в болгарских общественно-педагогических кругах является предметом столь же оживленной дискуссии, как и в других странах. У.С. не мог, конечно, рекомендовать какие-нибудь радикальные изменения в системе общего образования, ибо даже педагогические положения, на которых должна строиться новая школа, далеко не представляются еще окончательно обоснованными, но он все же настаивает на том, что нужно постепенно выводить ученика из пассивного состояния, в котором его держит современная школа, что необходимо обратиться к «активизации» методов преподавания. — Крупным представляется и рассмотренный У.С. вопрос *о слиянии четырехлетней нач. школы с трехлетней прогимназией* в одну первоначальную общеобразовательную семилетнюю школу. По закону, проведенному «земледельцами», такое слияние осуществлено; фактически же прогимназии живут своею жизнью, не будучи связаны органически с своей начальной школой, и, вместо того, чтобы являться высшей ступенью первоначальной школы, являются низшей ступенью гимназии. У.С., признавая в принципе желательным слияние начальной школы с прогимназией, нашел однако по многим причинам (финансового, технического и педагогического характера) такое слияние преждевременным. (и)

## Германия

= *Новый школьн. закон.* Германское имперское правительство внесло в законодат. учреждения проект нового *имперского* школьного закона. Не касаясь общей структуры германской народной школы, законопроект регулирует вопрос об отношении школы к церкви и о преподавании Закона Божьего. Он устанавливает три равноправных типа школы: 1) совместную для разных вероисповеданий (Gemeischaftsschule), 2) вероисповедную (konfessionelle) и 3) светскую (bekentnissfreie), в которой отсутствуют, как З. Б., так и церковные обряды. При этом в законе говорится, что всем трем типам школы должно быть предоставлено одинаково свободное развитие, и во всех школах одинаково должны быть принимаемы меры к тому, чтобы не оскорблялись чувства инакомыслящих. В проекте предусматривается три способа, которыми определяется характер каждой отдельной школы: 1) все существующие школы сохраняют свой старый тип (катол., еванг., еврейск. — как вероиспов., существ. так наз. Simultanschulen — как совместн. и существ. без препод. З. Б. — как светские); 2) переход существ. школы от одного типа к другому (практически: превращение совм. в вероисп.) предполагает наличность признанной публич. правом религ. общины, и ходатайство о придании школе вероисп. характера должно быть подписано родителями не менее как 40 учащихся и не менее чем $^2/_3$ учащихся; 3) родители не менее чем 40 учащихся имеют право требовать учреждения новой школы того или иного типа. В состав местн. школьн. управлен. включаются на правах полнопр. членов представители тех религиоз. общин, дети которых воспитыв. в шко-

лах данной местности. Соотв. религиозным общинам предоставляется право контроля над препод. Зак. Б.— Законопроект этот вызвал множество возражений со стороны учит. союза, общ. организ., печати. Ему ставится в вину противоречие его духу Веймарской Конституции, устанавливающей в качестве нормального типа школы совместную школу и только признающей также и вероисп. и светск. тип школы. По словам противников законопроекта, им вводится в среду родителей и местных самоуправлений нездоровая демагогия, возникает опасность разрушения больших школ и замены их, по требованию родителей, мелкими школами и классами. Правительство поступается верховными правами государства в области школы, подрывает народное единство, создаваемое совместной школой (фактически в Гер. до сих пор численно преобладает вероисповед. школа). — Рейхсрат уже отклонил правит. законопроект (хотя и незначит. числом голосов). Правит. все же вносит его в рейхстаг, который, согласно констит., может принять законопроект и вопреки заключению рейхсрата (при отсутствии протеста со стороны президента республики). (г)

### Польша

= *Законопроект об организ. школы.* В сентябре т. г. опубликован проект закона об организации школы (Ustawa o ustroju szkolnictwa), выработанный комиссией м-ва народного просв., созванной еще предшественником нынешнего министра м-ром К. Бартелем. Согласно проекту, устанавливающему систему единой школы, все учебные заведения делятся на 4 основных типа: 1) учреждения дошкольные; 2) начальная школа, (powszechna), на которой базируются 3) — а) школы и курсы дополнительные, б) общеобразовательная средняя школа, в) школы и курсы профессиональные; 4) высшую ступень составляют: а) школы высшие и б) школы академические. Обязательное обучение объемлет, согласно проекту, семь лет начальной школы; оно начинается для каждого ребенка в том календарном году, в котором ему исполняется 7 лет; однако, могут приниматься в школы умственно и физически развитые дети и 6-ти летнего возраста. С развитием сети дополнит. школ и курсов (doksztalcającе) обязательность обучения предполагается продолжить и за пределы начальной школы — до 18-го года. Нормальным типом начальной школы принимается семиклассная начальная школа, высшие три класса которой должны обслуживаться учителями, специализирующимися в какой-нибудь отдѣльной группе предметов школьного преподавания. При нынешнем распределении населения такие школы «высшего организационного типа» смогут, однако, охватить только около 40% сельского населения (при соблюдении устанавливаемого законом правила, что радиус обслуживаемого отдельной нач. школой округа равняется 3 килом.). Большинство школ смогут быть только 3-х и 5-ти классными. Поэтому законопроект имеет в виду учреждение при начальных школах высшего типа особых подготовительных к средней школе (годичных) классов для детей, окончивших нач. шк. низшего типа и желающих поступить в среднюю школу. Такие же приготовит. классы могут учреждаться и при средних школах. — Средняя общеобраз. школа базируется на нач. школе высшего типа и состоит из 5 классов. Предполагается организация в каждой средней школе двух отделений: гуманитарного (с лат. яз.) и естеств.-матем. В местностях с несколькими средн. школами могут учреждаться и школы классического типа (с греч. яз.) и особые женские гимн. (с предм. особ. женского цикла). Кроме полных пятилетних гимназий, открывающих доступ в университеты и друг. высш. школы академ. типа, могут учреждаться трехлетние средн. школы, дающие т. наз. «среднюю зрелость», окончание которых дает право поступления в высш. учебн. зав. с трехлетним сроком обучения («техникумы»). Эти последние надо отличать от академич. школ, дающих полное высшее образование, пользующихся автономией и существующих каждая на основании особого устава. — Профес. школы организуются самых различных типов и числа лет обучения и делятся на два основных типа: а) базирующиеся на начальной школе высшего организ. типа и б) на нач. школе низшего типа. — Законопро-

ект специально оговаривает право каждаго, не прошедшего низшей ступени школы (и не имеющ. соотв. свидетельства или аттестата), поступать в высшую ступень на основании экзаменов. — Учителя нач. школы должны впредь иметь аттестат зрелости (окончание 5 летн. ср. школы) и специальную педагог. подготовку (по крайней мере годичные педагог. курсы). — С вступлением закона в силу низшие три класса существ. ныне восьмилетних гимназий получают наименование приготовительных (wstępne) 1-го, 2-го и 3-го, а нынешние 4-й и след. классы переименовываются в 1-й и сл. Упразднение этих пригот. классов имеет совершаться «постепенно, в меру развития в данном округе сети нач. школы, в каждом определен. случае в зависимости от числа соответственно подгот. молодежи, кончающей в данном округе семиклас. нач. школу высшего организац. типа». Также постепенно должны заменяться и существ. ныне учит. семинарии пед. курсами, базирующимися на средн. общеобраз. школе. — В отношении правового состояния школы всех ступеней могут быть правительственные (rządowe, содержащиеся м-вом или подлежащими органами самоуправления), земские (samorządowe, содержимые территориальными или хозяйственными самоуправляющимися союзами) и частные (prywatne, куда входят, повидимому, и школы, содержимые национ. или религ. обществами). Как земские, так и частные школы могут приобретать права школ правительственных. Организации частных школ, так же как и организации отдельных ступеней школ, должны быть посвящены особые законы, имеющие быть изданными на основе настоящего законопроекта, носящего «рамочный» характер. Самый этот проект не есть окончательный: опубликование его сейчас имеет задачей вызвать обсуждение его в печати, педаг. обществах и учит. союзах. Итоги этого обсуждения м-р Добруцкий предполагает принять во внимание при выработке окончательного проекта, имеющего быть внесенным уже в законод. учреждения. — Особенностью польского проекта единой школы (к невыгоде его) является то, что им не предусматривается выделение особой промежуточной ступени школы для возраста в 11—14 лет, посредствующей между начальной и средней школой (аналогично американской junior high school), в организации и развитии которой творцы австрийской школьной реформы справедливо видят центр тяжести проблемы единой школы (см. в этом № рецензию на книгу Фишля). В Австрии созданная последним законом «главная школа» (Hauptschule, см. выше в «Хронике») являлась результатом улучшения и преобразования существовавших ранее высших нач. училищ (Bürgerschule, срав. чешская občanská škola). В Польше же соответствующие школы (высш. нач. уч. в русском и Bürgerschulen в австрийском «заборе») были после войны упразднены (превращены в 7-иклассн. нач. школы). Отсюда и разница в возрастных делениях: в польском проекте — 7 классов обязат. нач. школы (4 низших и 3 высших класса) + 5 классов средней, тогда как в Австрии — 4 класса обяз. нач. + 4 класса обяз. «главной» + 4 класса средней. Эта особенность польского проекта делает его в большей мере беззащитным против выдвигаемых противниками «единой школы» аргументов (о них см. в этом № статью проф. Д. Сокольцова). (г)

### Чехословакия

= *Изменение учебн. плана.* Циркуляром мин. нар. просв. от июля с. г. был изменен в чехосл. средн. школах учебный план в направлении сокращения общего числа пед. часов и возможно большего объединения в их низших классах различных типов средней школы. Новым учебным планом достигается для гимназий и реальных гимназий общая основа в виде низших четырех классов тем, что греч. яз. в гимназиях и франц. (или англ.) в реальн. гимн. отодвигаются с 3-го кл. на 5-ый. В реформ. реальн. гимн. начерт. геометрия переносится с 7 и 8 кл. до 5 и 6-го, при чем черчение и нач. геом. преподаются совместно с 2-го кл. по 6-й. Одновременно рисование выпадает из учебного плана 5 и 6 кл., сокращается также число лат. уроков, вместо чего вводится в 7 и 8 кл. новый иностранный язык (англ., итальянск. или слав.). Согласно новому учебн. плану общее число нед.

часов за все классы сокращается на 7—8 уч. ч. (в каждом классе — на 1 ч. в неделю). За исключ. реальн. уч. это позволит ввести сплошное дообеденное посещение школ, с предоставл. послеобеденн. времени гимн. и необяз. занятиям. Новая реформа вызвала протест со стороны Союза преподав. средн. школы. В протесте этот консервативный союз указывает, что мин. циркуляр только отдаляет проведение давно назревшей крупной реформы средн. школы, минимальными частями которой должны быть: радикальное (на 30—40 часов) сокращение учебного плана, преобразование реальн. училищ в восьмилетние, сокращение числа обязат. иностр. языков (вместо того новый учебный план вводит 4-й иностранный яз., отводя ему только несколько часов в двух посл. классах), введение врачебн. контроля и т. д. (г)

### Швейцария

= *Междунар. Бюро по воспитанию.* 16—17 августа в Женеве состоялось пленарное заседание Международн. Бюро по воспитанию, на которое собралось более 60 представителей отдельных педагогич. обществ, состоящих членами Бюро. Пленум одобрил устав, выработанный правлением, и переизбрал правление на 3 года, пополнив его 6 членами из разных стран. Затем обсуждался доклад казначея Бюро, подчеркнувший недостаток финансовых средств у организации; признано необходимым развить широкую пропаганду идей Бюро в целях планомерного развития деятельности его во всех странах. Выбранная Бюро комиссия по изысканию средств предложила организацию на местах национальных Бюро, которые должны заботиться о поддержке Бюро. Решено принять деятельное участие в подготовке международного морального конгресса, который созывается в Париже в 1930 г. Постановлено также просить Всемирную учительскую организацию в Америке устроить очередной конгресс организаций в Женеве, что даст возможность Бюро принять участие в подготовительных работах по его созыву, если такое участие будет принято учительской организацией. В заседании 16 авг. был заслушан доклад А. В. Жекулиной о деятельности Педагогического Бюро в Праге, вызвавший оживленный обмен мнений. На следующий день был прочитан доклад г-жи Радлинской о состоянии образования в Польше; судя по этому докладу, дело просвещения в Польше стоит на верном пути и развивается правильно. (ж)

### Югославия

= *Бюджет мин. нар. просв.* Бюджет, выработанный под руководством министра Трифуновича, защищавшего его в бюджетной комиссии (см. «Р. Ш.» № 24, стр. 764), в общем собрании скупщины проводился министром В. Вукичевичем, принадлежащим, как и его предшественник, к радикальной партии и начавшим карьеру также в качестве гимназического преподавателя. В программной речи В. указал, что бюджет уменьшен против прошлого года на 40 милл. динар. Сокращения не коснулись низшего образования, на которое расходуется достаточно средств, а среднего и высшего. Министр настаивал на упразднении 29 полных гимназий (из 109), обещал уничтожить 5, 6 и 7-е классы в неполных гимназиях, сократить число прогимназий, учит. семинарий, факультетов и профессоров у-та. Мотивы — чрезмерные расходы, необорудованность школ при бесплатном обучении, против которого В. восстает, как и его предшественник Трифунович, недостаток подготовленных преподавателей сред. школ, чрезмерное количество учащихся, отчего, будто бы, образуется в стране «интеллигентный» пролетариат. На речь министра возражали многие ораторы из оппозиции, которым подавали с мест реплики депутаты большинства; при этом произошло несколько неприятных перебранок между сербами и хорватами из-за распределения кредитов, из-за отдельных фраз в одобренных учебниках, из-за старых счетов, возникших еще в недоброй памяти Австро-Венгрии, правительство которой не жалело средств на то, чтобы ссорить между собою эти два племени в сущности одного народа. Наиболее существенны были возражения оппозиции против программы сокращения среднего и высшего образования, представленной В. Программа эта не подвергалась голосованию, а весь бюд-

жет принят согласно предложений министерства и бюджетной комиссии. Министр сообщил, что законы о народных школах и гимназиях уже внесены в скупщину, а вскоре будут внесены законы об университетах, о городских училищах и о главном совете по вопросам просвещения («Главни Просветни Совет»). (е)

## ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

### Болгария

= *Шуменская русская гимназия.* В истекшем уч. году в гимназии состояло 251 учащихся — 171 мал., 81 дев. Весною перешло в след. классы — 62,55% уч-ся, получ. переэкзаменовки — 25,10%, оставл. на повтор. курс — 5,75%; группа младш. приг от. класса составила 6,60%. Из числа 32 уч-ся VIII кл. гимназию окончили 30 чел., двое по болезни оставлены на 2-й год; с правом на зол. медаль оконч. 2 (1 м. и 1 д.) ,на сереб. — 7 ч. (6 м. и 1 д.). Из числа оконч. 22 ч. в возрасте 20 и свыше лет (1 — 17 лет), самая старш. возраст. группа — 27-летн. (3 чел.). Акт состоялся 10 июля; на нем, между прочим, были: уполномоч. ВСГ Арцишевский, председатель учебн. комит. проф. И. А. Базаров, представитель болгарск. мин. нар. просв. г. Скопаков; на акт пришли многие болгары и вся русская колония г. Шумена. К акту была приурочена отчетная выставка гимназии, которая имела настолько большой успех, что её предположено устраивать ежегодно. Было бы очень хорошо, если бы и другие русские гимназии устраивали подобные выставки, служащие превосходной иллюстрацией нашего неумирающего школьн. дела. В Болгарии такая же выставка была устроена русск. дет. садом в Варне (зав. г. Гайдовская). Для устройства отчетных выставок труда большого не требуется, а результаты получаются весьма значительные.

= *Кончина С. А. Соколова.* В Велико-Тырновском госпитале скончался от миокардита зав. мужским интернатом шуменск. гимназии преподаватель и воспитатель С. А. Соколов, служивший с основания гимназии; покойный пользовался всеобщим уважением и любовью.

### Польша

= *Русск. гимназия в Вильно.* Состоявшееся в конце сентября общее собрание родителей учащихся гимназии заслушало доклад родит. к-та за истекший отчет. год. Выяснилось катастрофическое материальное положение гимназии. Признано обязательным в настоящ. уч. году введение платы за правоучение для всех родителей без исключения. («Утро», № 137.)

—*Сбор на культ. нужды.* Президиум верховного совета русского народного объединения в Польше опубликовал обращение к русскому народу, в котором призывает всех жертвовать на нужды объединения для развития русской культурно-национальной работы в Польше. Пожертвования объединению просят направлять по адресу председателя верховного совета Р.Н.О. в Польше, доктора Короля: г. Брест, Жигмунтовская ул. 18, с пометкой: «на нужды Р.Н.О. в Польше».

= *Закрытие русской нач. школы.* В Ровно на Волыни по распоряжению попечителя уч. окр. закрыта единственная нач. школа, в которой обучалось около 500 детей. Закрытие школы вызвано отсутствием кредитов, так как, согласно шк. закону, кредиты из казны отпускаются только на школы признанных меньшинств, т. е. украинского, белорусского, еврейского и литовского. Русские же не являются в Польше признанным меньшинством. Вместо закрытой школы открыта новая съ польск. яз. преподавания. («Слово», № 635.)

= *Увольнение русских учащих.* В Вильне в школе для детей русских эмигрантов уволены русские преподавательницы Г. А. Добрынина и А. М. Кофович; они заменены польками. («Утро».)

= *Украинский язык на Волыни.* Управление волынского школьн. окр. в Ровно, на основании циркуляра министерства нар. просв., издало распоряжение о введении на территории всего воеводства преподавания украинск. яз. в правит. польских гимназиях. Управление поясняет, что преподавание украинск. яз., как обязательного предмета для всех учеников гимназии без различия религии и национальности, в 1927—28 уч. году будет введено в 1, 2 и 3-м

классах, а затем ежегодно будет распространяться на один следующий класс. Украинский язык должен преподаваться в классах от 1-го до 5-го по три часа в неделю, а от 5-го до 8-го включительно — по два часа еженедельно. («За Св.», № 2222.)

= *Лекции о сов. школе.* Проф. С. И. Гессен в начале октября прочел несколько докладов о советской школе в Варшаве и Вильне; с большим успехом прошла лекция С. И. Гессена в союзе польских учителей; проф. С. И. Карцевский сделал в том же союзе сообщение по методике преподавания русского языка, вызвавшее интересный обмен мнений.

### Чехословакия

= *Русские пед. съезды.* Как всегда, и нынешним летом в Праге состоялся ряд русских педаг. съездов и конференций. Наибольший интерес привлек к себе первый съезд по дошкольному воспитанию, прекрасно организованный Педаг. Бюро. Едвали будет преувеличением сказать, что этот съезд порадовал всех друзей русской зарубежной школы, выявив большие достижения в деле, которое получает с каждым годом все большее развитие. — За дошкольным съездом последовательно прошли: пленум Педаг. Бюро и конференция Объединения русских учительских организаций заграницей. Подробный отчет о съезде см. в № 9—10 «Вестн. Педаг. Бюро», вышедшем также в виде отд. брошюры.

= *Съезд по внешкольн. образованию.* Пед. Бюро, во исполнение постановления пленума Бюро, состоявшегося истекшим летом, начало работы по подготовке съезда деятелей внешк. образования, созываемого в Праге или на пасхальн. каникулах, или летом т. у. г. В первом заседании постановлено образовать секции: а) народных уи-тов и популяризации научных и технич. знаний (проф. М. М. Новиков), б) библиотечную (граф. С. В. Панина, А. А. Бем и П. П. Милославский), в) пришкольного воспитания (кн. П. Д. Долгоруков и В. Н. Светозаров), г) морального воспитания (проф. В. В. Зеньковский), разумных развлечений и физической культуры (А. В. Жекулина, В. С. Грабовый, Н. Ф. Новожилов). Предположено к 1 дек. выработать положение и программу съезда, разослать их на места и заняться образованием в странах русского рассеяния подготовительных к съезду комиссий, для предварительной проработки на местах вопросов, подлежащих обсуждению съезда. Все запросы, связанные с организацией съезда, необходимо направлять по адресу Пед. Бюро.

= *Русск. гимназия в Мор. Тшебове.* Директором гимназии с 16 окт. т. г. назначен В. Н. Светозаров; занимавший ранее эту должность А. Е. Кагасьян, по слухам, с 1-го янв. 1928 г. переводится в пражскую русскую гимназию «Земгора» на должи. преподавателя физики и математики.

= *Институт изучения России.* С сентября т. г. для общего пользования открыта картотека ин-та. Проспект о работах ин-та, сведения о составе картотеки и условиях, которыми обставляется пользование картотекой и получение справок, можно получать в канцелярии ин-та (Praha, Panská, 16); проспекты по требованию высылаются и по почте.

### Югославия

= *Юбилей А. П. Петрова.* Тепло и задушевно был отпразднован 25-летний юбилей педагогической деятельности А. П. Петрова, занимавшего до октябрьской революции место инспектора классов Смольного ин-та, руководившего в течении ряда лет гимназией в Моравской Тшебове, а ныне состоящего инспектором классов донского женского ин-та в Белой Церкви.

= *Новые русские школы.* В Скопле, по инициативе проф. В. А. Розова, состоящего ныне лектором русского языка на философском ф-те местного ун-та, учрежден на средства «Державной Комиссии» русский детский сад и класс для детей школьного возраста, в чем ощущалась большая потребность. (е)

Сдано в печать 21 сент. 1927 г. — Отв. ред. *К. И. Шульц.* — Изд. Объединения Российских Земских и Городских Деятелей в Чехословакии. — Печатается в типографии «Легиография» в Праге.

# БАНК ЧЕХОСЛОВАЦКИХ ЛЕГИОНОВ

(Praha II., Na Poříčí 22)

Для телеграмм: **Legiobanka.** Телефон серии: 265-5-1, 301-4-1.

*Акционерный капитал кч. 70,000.000.*

*Запасный капитал кч. 41,000.000.*

## ОТДЕЛЕНИЯ:

Берегово, Братислава, Брно, Духцов, Градец-Кралове, Иглава, Колин, Лоуны, Ловосице, Моравска-Острава, Новое Место над-Вагом, Оломоуц, Пиштьяны, Пильзен, Попрад, Турнов, Зволен.

## СЕЗОННЫЕ РАЗМЕННЫЕ КАССЫ:

Попрад-вокзал, Курорт Слиячь, Старый-Смоковец, Штрбское Плесо и Татранская Ломница.

## ЗАГРАНИЧНЫЕ ПРЕДСТАВИТЕЛЬСТВА:

Банковский Дом Свобода и К°. Вена I, Шоттенринг 18. Коммерціялна Банка А. О. Загреб и ее отделение в Люблянах. Латвийский частный банк в Риге.

*ВСЕ БАНКОВСКИЕ ОПЕРАЦИИ.*

## Открыта подписка на 1929 год

(6-ой год издания)

НА ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

# РУССКАЯ ШКОЛА ЗА РУБЕЖОМ

выходящий в Праге под редакцией

проф. С. И. ГЕССЕНА, проф. С. И. КАРЦЕВСКОГО, Н. Ф. НОВОЖИЛОВА, Ю. Д. НОВОСЕЛОВА, В. В. РУДНЕВА, проф. Д. М. СОКОЛЬЦОВА

*Журнал ставит своей целью — освещать жизнь русской школы в эмиграции, в России и в либеральных государствах, следить за новейшими течениями педагогики в Зап. Европе и Америке; особое внимание уделяется школе славянских народов.*

В журнале следующие постоянные отделы: 1) общая педагогика, 2) народное просвещение в СССР, 3) русская зарубежная школа, 4) народное просвещение в Зап. Европе и Америке, 5) вопросы методики, 6) библиография (обзор педаг. журналов, русских и иностранных, книг для чтения детей и юношества, методики и учебники), 7) хроника (советская, зарубежная, иностранная).

В вышедших до сего времени 30-ти книгах журнала, образующих пять томов, от 700 до 850 страниц каждый, поместили статьи следующие авторы:

*Русские:* Айтис, проф. Е. В. Аничков, С. Безобразов, А. Л. Бем, проф. П. М. Бицилли, П. Г. Богатырев, В. А. Булавский, проф. Е. А. Буницкий, С. Булгаков, Бусанов, Е. Варшавер, М. В. Вишняк, Н. А. Ганц, И. Геллер, проф. А. М. Георгиевский, В. В. Гомолицкий, В. Т. Гонтарь, М. Л. Гофман, проф. А. Д. Григорьев, А. Громбах, Г. Данилов, Н. Деддингтон-Эртель, А. Дехтерев, проф. Э. Диль, кн. П. Д. Долгоруков, В. А. Евреинов, С. Егунова, А. К. Елачич, Е. А. Елачич, А. В. Елчанинов, А. В. Жекулина, проф. С. В. Завадский, проф. В. В. Зеньковский, доц. К. И. Иванов, А. Камнев, Е. Е. Карцевская, проф. А. А. Кизеветтер, Н. Н. Кнорринг, М. Кожина-Зборовская, П. В. Кротков, П. Крымский, акад. Н. П. Кондаков, проф. И. И. Лапшин, В. М. Левитский, В. С. Левицкий, М. Лопуховский, Г. Любинская, А. Ю. Макарова, проф. А. В. Маклецов, П. Митропан, проф. Н. М. Могилянский, проф. В. А. Мякотин, проф. М. М. Новиков, Б. Никольский, С. П. Орлов, проф. С. А. Острогорский, А. Т. Павлов, К. Памфилова, Н. А. Парманин, В. Перемиловский, Б. Плаксин, А. А. Поляков, А. Ф. Поляков, П. Прокофьев, Н. Раевская, Владимир Розенберг, В. В. Руднев, В. Соболь, К. Солнцев, проф. В. В. Стратонов, В. Н. Тукалевский, Н. Траубенберг, проф. Г. Я. Трошин, А. Тыминский, В. С. Утехин, М. Хрисогонов, М. Черносвитова, проф. Д. И. Чижевский, В. Шапиловский, Е. Шрейдер и др. *Иностранные:* Проф. Charles Bally (Женева), проф. P. Bovet (Женева), Jean Dupertuis (Швейцария), д-р W. Flitner (Кяль), доц. д-р М. Герасков (София), д-р I. Hostovský (Прага), prof. I. Hendrich (Прага), prof. O. Kádner (Прага), B. Kožíšková (Прага), Ida Koritchoner (Лондон), prof. G. L. Radice (Италия) Милан М. Майстрович (Сербия), Arture Manfre (Рим), д-р V. Melichar (Прага), д-р Maria Montessori (Рим), A. Očenášek (Прага), Helena Parkhurst (Нью-Йорк), D. Philip (Прага), Ст. Сирополко (Прага), д-р K. Šulc (Прага), д-р K. Veleminský (Прага) и др.

---

*Журнал одобрен и рекомендован к выписке во все учебные заведения Болгарии циркуляром Болгарского Мин. Нар. Просв. от 15 февр. 1927 г. за № 2938. Журнал рекомендован для библиотек основных училищ и средних учебн. завед. (гимназий, реальных и спец. школ) Югославии цирк. Мин. Нар. Просв., от 30 ноября 1927 г., за № 38273.*

---

Журнал в 1929 г. выпустит 5 книг, по 8 печ. листов, и 1 сборник «Школа в славянских и прибалтийских странах», в 10 печ. листов.

Подписная цена:

| | на 1 г. | на ½ г. | | на 1 г. | на ½ г. | | на 1 г. | на ½ г. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| в Чехосл. | 80 kč. | 45 kč. | в Греции | 180 др. | 100 др. | в Польше | 22 зл. | 12 зл. |
| „ Австр. | 18 шл. | 10 шил. | „ Дании | 10 кр. | 6 кр. | „ Сербии | 150 дин. | 80 дин. |
| „ Амер. | 2,5 дол. | 1,5 дол. | „ Италии | 50 лир | 30 лир | „ Финл. | 90 мар. | 50 мар. |
| „ Англии | 0,5 фн. | 0,3 фн. | „ Латв. | 12,5 лат | 7 лат | „ Франц. | 60 фр. | 35 фр. |
| „ Бельгии | 75 фр. | 40 фр. | „ Литве | 25 лит | 14 лит | „ Швейц. | 15 фр. | 8 фр. |
| „ Болг. | 330 лев. | 175 лев. | „ Китае | 2,5 а. д. | 1,5 а. д. | „ Эстон. | 800 мар. | 450 мар. |
| „ Герман. | 10 мар. | 6 мар. | „ Норв. | 10 кр. | 6 кр. | „ Японии | 5 йен | 3 йены |

*Цена отдельного номера — 15 кр. чешских, сборника — 25 кр. чешских.*

Правительственным, коммунальным и кооперативным учреждениям, просветительным и учительским профессиональным организациям при подписке не менее чем на пять экземпляров делается уступка в размере 15%, а при подписке более, чем на 10 экземпляров — в размере 25% (при непосредственном обращении в редакцию).

Из редакции можно выписывать комплекты журнала за 1924, 1925, 1926 и 1927-28 гг. по цене 70 к. ч. за комплект; комплект за 1923 г. разошелся; оставшиеся №№ 2—6 высылаются по цене 15 к. ч. за номер.

*Адрес редакции и конторы журнала:*

TCHECOSLOVAQUIE, PRAHA II, Krakovská ul., č. 8.

---

Novinová sazba povolena řed. p. a t. č. 224390-VII-1927.

Tiskem »LEGIOGRAFIE«, Praha-Vršovice. Sámova 665

26. I. 1929